<36606938710014

<36606938710014

Bayer. Staatsbibliothek

<36606938710014

<36606938710014

Bayer. Staatsbibliothek

Einleitung
in die
Erziehungs-
und
Unterrichts-Lehre
für
Volksschullehrer

von
B. G. Denzel,
Rektor und Inspektor des Königl. Württembergischen Schullehrer-Seminariums zu Eßlingen und charakterisirtem Herzogl. Nassauischem Oberschulrathe.

Erster Theil.

Dritte verbesserte Auflage.

Stuttgart,
Druck und Verlag der J. B. Metzler'schen Buchhandlung.
1825.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Vorrede.

Die zweite Auflage des ersten Theiles dieser Schrift hat sich vergriffen, und die Verlagshandlung deßhalb eine dritte Auflage für nöthig erachtet. Da die Grundsätze des Verfassers sich nicht geändert haben, so konnten die Verbesserungen in diesem ersten Theile keine wesentliche seyn; vielmehr war die Aufgabe blos, ein richtigeres Verhältniß der einzelnen Theile zum Ganzen herzustellen. Zu diesem Ende wurde Einiges in die allgemeine Erziehungslehre Gehörige, welches nachträglich in den zweiten Theil aufgenommen worden war, in diesen ersten Theil herübergezogen, und so auch dem zweiten Theile, der die Anwendung der allgemeinen Grundsätze auf die Volksschule enthält, sein Feld genauer abgegränzt. In dem letzteren, der noch in diesem Jahre in einer zweiten Auflage erscheint, werden voraussichtlich die Abänderungen bedeutender seyn. Der Verfasser weiß

nichts hinzuzufügen als den Wunsch, daß die Schrift auch in dieser neuen Auflage zur Förderung eines zweckmäßigen und gründlichen Unterrichts in der Volksschule beitragen möge. Zugleich versichert er, daß es ihm in hohem Grade angelegen sey, die Schrift, deren Fortsetzung in unerwarteten Umständen bisher unüberwindliche Schwierigkeiten gefunden hat, bei größerer Muße möglichst bald zu vollenden.

Eßlingen, den 1. Mai 1825.

D.

Uebersicht.

Seite

Vorwort an die Lehrer in Volksschulen 1 — 10

Einleitung in die Erziehungs= und Unterrichtslehre für Volksschullehrer.

Allgemeine Erziehungs= und Unterrichts=Lehre, Einleitung . . . . 13 — 14

Erster Abschnitt.

Von der Natur und Bestimmung des Menschen.

Seite

Erstes Capitel. Der Mensch als ein organisirtes sinnlich=geistiges Wesen. §. 1 — 12. . . . 15 — 20

Zweites Capitel. Eigenthümliche Beschaffenheit des menschlichen Körpers und Geistes. §. 13 — 55. 20 — 52

1. Der Körper des Menschen. §. 13 — 16.
2. Die Seele des Menschen und ihre Hauptvermögen. §. 17 — 55.
   A. Gefühlsvermögen. §. 23 — 33.
   B. Erkenntnißvermögen. §. 34 — 39.
   C. Begehrungsvermögen. §. 40 — 47.

Seite

Vereinigung alles Wirkens der drei Hauptvermögen im Religiösen. §. 48 — 54.

Eigenthümliche Beschaffenheit der Natur des einzelnen Menschen. §. 55.

Drittes Capitel. Von den fehlerhaften Richtuntungen der kindlichen Kräfte und den Ausartungen des Bildungstriebes. §. 56 — 58. . . 52 — 55

Viertes Capitel. Von dem Entfaltungsgang der menschlichen Natur. §. 59 — 68. . . . . 55 — 66

Die Kindheit, das Knaben- und Mädchen-Alter, das Jünglingsalter. §. 60 — 65.

Die Entwicklung der Geisteskräfte. Hauptperioden der geistigen Entwicklung. §. 66 — 68.

Fünftes Capitel. Der Mensch auf der Erde und unter Menschen. §. 69 — 75. . . . 66 — 72

Sechstes Capitel. Bestimmung des Menschen. §. 76 — 77. . . . . 72 — 73

Anhang . . . . 74 — 75

Zweiter Abschnitt.

Grundlinien der Erziehungslehre.

Erstes Capitel. Von der Erziehung im Allgemeinen. §. 78 — 86. . . . . 76 — 84

Zweites Capitel. Körperliche Erziehung. §. 87 — 101. . . . . 84 — 97

Drittes Capitel. Geistige Erziehung. §. 102 — 140. . . . . 97 — 199

I. Bildung des Gefühlsvermögens. §. 104 — 111.

II. Bildung des Erkenntnißvermögens. §. 112 — 119.

Seite

III. Bildung des Begehrungsvermögens; sittliche Erziehung. §. 120—127.

IV. Bildung zum Höchsten des Erkennens, Fühlens und Begehrens; religiöse Erziehung. §. 128—140.

Viertes Capitel. Die Erziehung mit Hinsicht auf das Geschlecht. §. 141—143. . . 199—209

Fünftes Capitel. Belohnungen und Strafen in der Erziehung. §. 144—147. . . . 209—221

Sechstes Capitel. Der Elementar-Unterricht. §. 148—210. . . . . 221—326

Begriff des Elementar-Unterrichts. §. 148—149.

I. Der Lehrstoff oder der Gegenstand des Elementar-Unterrichts. §. 150—174.

Die Unterrichtsgegenstände. §. 152—155.

Schema der Lehrgegenstände. §. 156.

Vereinfachung des Unterrichts. §. 157.

Das Elementarische der Religions-Lehre. §. 158.

Das Elementarische der Geschichte. §. 159.

Das Elementarische der Naturkunde. §. 160—161.

Die formalen Lehrgegenstände als Elementar-Bildungsmittel. §. 162—166.

Die technischen Elementar-Gegenstände. §. 167—172.

a) Sprechen und Lesen. §. 167.

b) Die elementarische Gesanglehre. §. 168.

c) Das Rechnen. §. 169.

d) Das Messen. §. 170.

e) Das Zeichnen. §. 171.

f) Das Schreiben. §. 172.

Seite

Elementarstufen. §. 173.

Das Verhältniß des Unterrichts-Stoffes zur Religion. §. 174.

II. Die Methode des Elementar-Unterrichts. §. 175—210.

A. Lehrgang. §. 178—187.

B. Lehrform. §. 188—200.

a) Lehrform des Vorsprechens und Vorzeigens. §. 191.

b) Heuristische Lehrform. §. 192.

c) Catechetische Lehrform. §. 193—198.

d) Akroamatische Lehrform. §. 199—200.

C. Lehrton. §. 201—206.

a) Wärme im Vortrag. §. 203.

b) Lebendigkeit. §. 204.

c) Lehrerwürde und Festigkeit. §. 205.

d) Lehrermilde. §. 206.

D. Lehrmittel. §. 207—210.

Beschluß . . . . 327—328

Vorwort.

An die Lehrer in Volksschulen.

An einer schönen Stelle stehet ihr, ihr lieben Lehrer der Unmündigen! Gott hat einen großen Garten eurer Sorge vertraut, und die Pflege einer schönen Saat in eure Hände gegeben. Ein munteres Kinderleben blüht um euch her, und erfreut euch täglich mit seinen Blüthen und Hoffnungen. Und wenn ihr dann nun eure Pflicht redlich gethan habt, und unter eurer erziehenden Hand der Garten voll lieblicher Blumen und Früchte worden ist, dann giebt euch Gott den hohen Lohn ins Herz, daß ihr sagen dürfet: „das ist mein Werk, das „ich mit Gottes Hülfe vollbracht habe, das Werk mei„nes Fleißes, meiner Sorge, meiner Treue und Geduld.“ — Ein solches ist nicht jedem Arbeiter im Reiche der Wahrheit und der Tugend beschieden, daß er sein Werk so unter der Hand gedeihen sieht. Aber der weiche Boden des Kinderherzens, in welchen ihr den guten Samen säet, bleibt dem fleißigen Gärtner nichts schuldig; und wenn dann auch ein rauher, zerstörender Wind über die zarten Keime geht, so bleibt doch das gut besorgte Feld nie ganz leer, und lohnt dem treuen Arbeiter mit Freude und Hoffnung.

Ihr seyd Lehrer des Volkes! Euer Geschäft ist die Bildung derer, auf welchen die Kraft des Staates ruht. Wenn sie, welche die große Mehrzahl bilden, durch Vernachläßigung verwildern, wie kann dann noch von Blüthe und Wohlstand eines Landes die Rede seyn?

Wer da weiß, was Erziehung vermag, und doch von Volksbildung gering denken, zwischen sich und den sogenannten niederen Ständen eine Scheidewand ziehen kann, in dessen Brust schlägt kein menschliches Herz.

Eben darum, meine lieben Volkslehrer, weil eure Lage in der Welt nicht glänzend ist, weil wenige mit euch die schöne Begeisterung für die wichtigste Angelegenheit der Menschheit theilen, weil ihr selbst so leicht verführt werden könnet, gering von eurem Amte zu denken, darum möchte ich euch gerne euren heiligen Beruf recht wichtig machen, und euch für euer schönes Geschäft begeistern; darum, meine lieben Lehrer, ein herzliches Wort über den Umfang und die Wichtigkeit eurer Bestimmung, ehe ich freundlich rathend den Weg zum Ziele mit euch wandle.

An Bildung hat jeder Mensch Anspruch, weil er ihrer fähig ist. Ohne einen gewissen Grad derselben kann er weder seine Menschen- noch seine Berufs-Pflichten so erfüllen, wie es seyn soll, denn dazu gehören entwickelte Kräfte, Einsichten und Kenntnisse von mancherlei Art. Ohne Bildung bleibt der Mensch über seine Bestimmung, über seine Verhältnisse und über die Art und Weise im Dunkeln, wie er jener nachstreben, und in diesen sich seiner würdig betragen soll. Das Zurückbleiben auf dem Wege der Menschenbildung kann daher nie ohne Schaden sowohl für den einzelnen Menschen, als für die menschliche Gesellschaft statt finden. Im Gegentheile, je mehr der Staat verständige und gute, nach Kopf und Herz gebildete Mitglieder zählt, desto schöner ist auch seine Blüthe. Nur in dem Lande, wo gute Sitten, Religiosität und wahre Aufklärung herrschen, wo Wissenschaften, Künste und Gewerbe blühen, wo ein reger Sinn für geordnete Thätigkeit und Betriebsamkeit ein

ganzes Volk durchdringt, gedeiht wahrer Wohlstand und wahre Nationalkraft.

Und wem könnte der Staat seine verständigen, rechtschaffenen, arbeitsamen Bürger verdanken, als der Erziehung? Werden alle jene äußerlichen Mittel, die er zur Verminderung des Volkselendes und zur Beförderung der Volkswohlfahrt anwendet, etwas ersprießliches vermögen, wenn nicht der Quelle des Elends, der Unwissenheit, der Trägheit und dem Mangel aller jener Tugenden, welche die wahren Stützen der Wohlfahrt sind, in den Herzen seiner Bürger durch frühe Anleitung und Angewöhnung zum Besseren entgegengearbeitet wird? Ja wohl, das haben uns die Tage des Unglücks und der Erschlaffung gelehrt; wir haben es tief empfinden müssen, wohin es nicht nur mit einzelnen Menschen, sondern sogar mit ganzen Völkern komme, wenn in ihnen nicht das Bessere und Edlere gepflegt wird, und wenn sie nicht durch Aufregung und Belebung der inneren Kraft gegen den reissenden Strom des Verderbens geschützt werden. Aber, Gott sey es gedankt! mitten in den Stürmen der Zeit ist der Sinn für allgemeine Menschenbildung und für eine bessere Erziehung erwacht. Der neuesten Zeit war es vorbehalten, für die höchste Angelegenheit der Menschheit das Kräftige zu thun. Edle Fürsten und aufgeklärte Regierungen haben es anerkannt, daß es bei weitem noch nicht genug sey, den gebildeteren Theil der Nation durch gut eingerichtete wissenschaftliche Institute noch höher zu heben, sondern daß, wenn der Wohlstand allgemein werden, und ein verständiges und kräftiges Volk erstehen solle, man auf die Bildung des Volks selbst, unter Verläugnung aller selbstsüchtigen Vorurtheile, mit aller Kraft wirken müsse. Sie haben es anerkannt, daß die unselige Scheidewand fallen müsse, womit man gewisse Stände in der menschli-

chen Gesellschaft von andern gewaltsam trennt, und dann mit Verachtung auf diejenige herabsieht, die auch Menschen sind, wie andere, mit ihnen gleiche Geistes- und Gemüths-Kräfte, und — wenn gleich nicht eben so durch Geburt und äußere Verhältnisse begünstigt — gleiche Rechte an Menschenbildung haben. Sie haben es anerkannt, daß nur durch das Zusammenwirken aller der wahre Wohlstand eines Landes gedeihen könne.

Unter diesen Umständen kann es der Staat nicht ohne Einschränkung dem Einzelnen überlassen, wie er seine Kinder erziehen will. Da ferner nicht jeder die gehörige Einsicht und die nöthigen Mittel hat, den Seinigen eine zweckmäßige Erziehung zu geben, so sorgt der Staat dafür, daß es keinem seiner Bürger an Mitteln zur Bildung fehlen möge, und daß jedem Vater eine zweckmäßige Erziehung seiner Kinder möglich gemacht und erleichtert werde. Er wacht darüber, daß eine so heilige Angelegenheit, wie die Menschenbildung ist, nicht willkührlich hintangesetzt, vielmehr die dargebotenen Mittel wirklich benützt werden. Er errichtet öffentliche Anstalten für Erziehung und Unterricht, sorgt für ihre zweckmäßige Einrichtung, so wie für den anständigen Unterhalt und die pädagogische Bildung derjenigen, welche zu Lehrern und Erziehern an diesen öffentlichen Anstalten bestimmt sind.

Je mehr wir in unserm Berufe Aufforderung und Gelegenheit haben, Gutes zu wirken, und zur Veredlung und Beglückung der Menschen beizutragen, desto höher wird auch der Werth unseres Berufes zu schätzen seyn. Darin waren von jeher die edleren Menschen alle einstimmig. Aber die Welt richtet gewöhnlich nach dem sichtbaren Erfolg, nach der glänzenden oder trüben Aussenseite; sie preißt nur den als einen wahren Wohlthä-

ter des menschlichen Geschlechts, der vermöge seines Berufes schnell und entscheidend für das Wohl der menschlichen Gesellschaft wirken kann. Sie richtet gewöhnlich nur auf den ihr Auge, der ausführt und vollendet, und übersieht den, der vorbereitet, und an dem vollbrachten Guten oft noch mehr wahren Antheil hat, der im Stillen ohne Geräusch wirkt, und sich auf einen ganz kleinen Kreis der Wirksamkeit beschränkt. Und doch geht von der unbeachteten Stelle oft der größte Segen für die Menschheit aus, ein Segen, der zwar nicht im Augenblicke, wohl aber späterhin fühlbar wird. — Will man sich von dem Werthe und der Wichtigkeit eines Standes überzeugen, so frage man sich: wie würde es um die Menschheit aussehen, wenn dieser Stand gar nicht wäre, oder mit Männern besetzt wäre, die in Absicht auf Charakter, Fähigkeiten und Kenntnisse für diesen ihren Beruf untüchtig sind? würde dann bürgerlicher und häuslicher Wohlstand, öffentliche Ordnung im Staate, Treue und Redlichkeit im geselligen Leben auch noch bestehen können? wie stünde es um die edelsten Güter, welche den Vorzug der Menschheit ausmachen, um Wahrheit und Recht, um Sittlichkeit und Religion? — Die Antwort auf diese Frage wird uns lehren, wie wichtig mancher oft gering geachtete Beruf sey, und wie wenig wir uns beklagen dürfen, wenn uns die Vorsehung gerade diesen angewiesen hat.

Der Schullehrer hat es mit den Kleinen, mit solchen zu thun, die in der Welt noch keine Rolle spielen. Schon darum kann sein Beruf nicht glänzend seyn. Was im Kreise dieser Kleinen vorgeht, ist dem Anscheine nach so unbedeutend, berührt so wenig das, um welches sich gewöhnlich die Welt der Erwachsenen bewegt, daß man sich nicht wundern darf, wenn der Mann, der die Kleinen lehrt, eben nicht so beachtet wird, wie er es

verdienen mag. Meist ist es nur ein stilles Dörflein, von welchem niemand besondere Notiz nimmt, dessen Jugend — meist Kinder geringer, unangesehener Eltern — ihm zur Bildung anvertraut ist, und diese lehrt er Dinge, über welche die Erwachsenen längst hinweg sind, und die ihnen eben darum klein und unbedeutend vorkommen. Betrachtet man noch die äußerst geringen Begriffe, welche so manche von Erziehung und Unterricht haben, die Vorurtheile und Bedenklichkeiten in Rücksicht auf die Zweckmäßigkeit und Nutzbarkeit der Volksbildung, welche noch hie und da im Schwange gehen, den gegenwärtig noch so traurigen Zustand mancher unserer Volksschulen, den widerwärtigen Stolz, die Unfähigkeit und das ganze den Stand herabwürdigende Benehmen mancher Mitglieder dieses Standes selbst, die Dürftigkeit, mit der sie kämpfen, und die auf den Werth ihres Amtes allerdings einen Schatten bei denen wirft, welche einen höhern Gesichtspunkt zu fassen nicht vermögen, — so ist es doch wohl kein Wunder, wenn selbst der redliche, fleißige, kenntnißvolle Schullehrer manchmal übersehen, und für ein unbedeutendes Mitglied im Staate geachtet wird.

Es wäre freilich nicht sehr ermunternd, ließe sich der Sache nicht eine andere, bessere Ansicht abgewinnen. Eben diese Kleinen machen das nächstkünftige Geschlecht aus, auf welchem unsere Hoffnung ruht, und wie viel hängt von dem Schullehrer ab, was sie der Menschheit, was sie in ihrem Kreise und in ihren Verhältnissen einst seyn werden! Wie würde es in der Welt stehen, wenn so viele Tausende von Menschen ohne Erziehung und Unterricht heranwüchsen? welche Verwilderung und Verdorbenheit der Sitten, welcher Mangel des Gefühls für alles, was wahr, gut und edel ist, welche Rohheit, Ungebundenheit und Barbarei herrscht

nicht notorisch überall, wo die öffentliche Erziehung und der öffentliche Unterricht vernachläßigt wird! Wie kann Ordnung im Staate, Recht und Gerechtigkeit im Handel und Wandel, Kunst und Gewerbfleiß statt finden, wenn es keine öffentliche Gelegenheit zur ersten Bildung des Verstandes und Herzens für diejenige giebt, die sonst niemand haben, der sich ihrer annimmt, und sie unterrichten kann? — Das Geschäft des Kinderlehrers kann nur dem unbedeutend scheinen, der es vergessen kann, daß am schönsten Gebäude doch das Fundament der wichtigste Theil ist, und daß eine gute Grundlage allein die guten Fortschritte verbürgt.

Erziehung ist kein leerer Name, und wenn auch Tausende dieses Wort blos als einen leeren Namen im Munde führen sollten. Erziehung ist und bleibt die höchste Angelegenheit der Menschheit, und ist werth, daß sie nicht nur da, wo von Verbesserung des Menschengeschlechts überhaupt, sondern blos von Erhöhung des Staats- und Bürger-Wohls die Rede ist, recht stark ins Auge gefaßt werde. —

Der Schullehrer steht an einer schönen Stelle. Es ist nicht sein Geschäft, an einem Gebäude, das den Einsturz droht, und kein sicheres Fundament hat, blos nothdürftig zu bessern; er baut von unten auf, und das sichert ihm die Dauer seiner Arbeit im Ganzen, wenn auch alles nicht vollständig geräth. Er pflanzt im eigentlichen Sinne, und zwar in einen weichen, empfänglichen Boden. Er pflanzt meistens da, wo sonst niemand pflanzen würde, und das macht ihn zum wahren Wohlthäter des seiner Pflege anvertrauten Theiles der Menschheit. Er hat die schöne Aufgabe, die Saat auszustreuen, die in den zarten Gemüthern vorhandenen Keime des Guten und Schönen zu entfalten. Ist er nur ein treuer Lehrer, so ist sein Dörflein in seiner Be-

schränkung gerade recht, um seinem Wirken ein bestimmtes Ziel zu geben, und ihm einen desto bessern Erfolg seiner Arbeit zu sichern. Er ist für Hunderte Vater und Mutter; ja, er kann ihnen seyn, was ihnen Vater und Mutter nicht seyn können. Was er sie lehrt, ist meist das Einzige, was sie aus dem früheren Alter in das spätere hinüber nehmen; und ist der Saame nur von guter Art, und pflegt er den aufkeimenden nur gewissenhaft und fleißig, so kann er das Uebrige getrost und vertrauensvoll einer höheren Hand zu Schutz und Forthülfe überlassen. Zwar bereitet er nur vor, was das Leben erst ausführt und vollendet, aber gerade diese Vorbereitung ist wesentlich nothwendig, wenn das Gute wirklich zu Stande kommen soll. Seine Sache ist es nicht, zu bestimmen, was — und wie das gerathen müsse, was er pflanzt, so wenig, als er bestimmt beurtheilen kann, was wirklich von dem Gepflanzten zu Grunde gegangen sey oder nicht. Zeitumstände, böses Beispiel, kurz eine ungünstige Gegenwart und Zukunft können allerdings vieles anders machen, als er es wollte, — aber, darüber zu klügeln, steht ihm nicht zu. Er säet auf Hoffnung, und zwar mit Vertrauen. Ein gut erzogener Mensch kann allerdings in der Folge auf Irrwege gerathen, aber ist er nur gut erzogen, so muß er sich früher oder später wieder zurecht finden. Das wirklich in die Tiefe seines Herzens gepflanzte Gute ist in seinem Wachsthum aufzuhalten, aber nie ganz auszurotten. Es wird sich erheben, wenn es Zeit ist, und diese Zeit kommt gewiß; mancherlei Zustände und Schicksale des Lebens führen sie unabwendbar herbei. Und wäre das auch nicht der Fall, „was — so ruft sich der treue Lehrer zu — was „wäre erst aus diesem Menschen geworden, wenn deine „treue Lehre und Erziehung nicht gewesen, und er ohne „irgend eine Leitung und Führung allen Folgen der Un-

„wissenheit, allen Verderbnissen und Verführungen blos„gestellt gewesen wäre!“ — Durch solche Beispiele vereitelter Hoffnung läßt sich der gute Lehrer nicht irre machen, denn sie können weder seine Pflichten umstoßen, noch seine Ansichten von dem Werthe der Erziehung und des Unterrichts verdunkeln. Läßt sich ja der Landmann nicht abhalten, für das künftige Jahr zu säen, zu pflanzen und seinen Acker zu bestellen, wenn ihm der Hagelschlag seine Erndte zernichtet hat. Er denkt, es sey nicht immer so, die Erfahrung lehre es nicht anders, als daß es hie und da fehlen müsse; was dißmal mislungen sey, könne künftig gelingen, und was bei dem einen gefehlt habe, werde um so eher am andern wirklich werden.

Es ist alles daran gelegen, daß der Schullehrer und jeder, der Hand anlegen will, um bei dem großen Geschäfte der Erziehung mitzuhelfen, aus diesem schönen Gesichtspunkte seinen Beruf betrachte, und nicht durch eine trübe Ansicht desselben seine Liebe für ihn in sich schwächen lasse. Von dieser Liebe erwarten wir alles, Muth, Kraft, Thätigkeit und unermüdetes Streben zum Besserwerden und Bessermachen. — An äußeren und inneren Hindernissen, die sich dem Erzieher in Volksschulen entgegen stellen, fehlt es nicht. Sein Kampf mit dem Vorurtheil, mit der Unempfänglichkeit der Eltern für die wichtige Angelegenheit, mit ihren eigenen Fehlern in der Behandlung der Kinder, mit dem zerstörenden Beispiele von außen und mit so vielem andern hört nicht auf. Die Liebe für die gute Sache kann allein diese Hindernisse besiegen; sie allein hält aus, und giebt der Kraft und der Hoffnung Unermüdlichkeit und Unüberwindlichkeit; sie allein verwahrt vor Trägheit und Schlendrian, der Wurzel alles pädagogischen Uebels. Wem sie fehlt, der glaube ja nicht, daß sein Enthusiasmus nach weni-

gen Jahren noch das und so seyn werde, wie er sich etwa ankündigt, so lange die Sache den Reiz der Neuheit hat, und so lange sich dem begeisterten Auge etwa Ruhm und irdischer Lohn des Eifers in der Nähe oder in der Ferne zeigt. Aber eben diese alles besiegende, unüberwindliche Liebe ist nur das Werk einer höheren, das Herz, nicht die Sinne, ergreifenden Ansicht von der Wichtigkeit eines Berufes, in welchem man nicht für das Sichtbare, sondern für das Unsichtbare wirkt und handelt.

Hiezu fehlt es auch an schönen Ermunterungen nicht; der gute Erfolg muß sichtbar werden. Je weicher die Gemüther sind, auf welche die Lehre wirkt, desto fühlbarer wirkt der Eindruck der Lehre und der Leitung, desto leichter kann jeder kleine Fortschrttt bemerkt werden. Das erhebt allerdings das Herz, und giebt neuen Schwung zur Besiegung der Hindernisse. Aber wir reichen damit nicht aus; wir müssen vertrauen können auf ein Gedeihen der Saat, auch wo wir das Wachsthum nicht deutlich bemerken; wir müssen auf einen Dank rechnen können, den man uns nicht etwa selbst entgegenbringt, sondern der, ohne daß man unsern Namen nennt, in dem Segen sich zu Tage legt, welcher vielleicht erst nach uns fühlbar wird.

In diesem Glauben, mit diesem Vertrauen, mit diesem Aufblick auf den, der alles Gute segnet, ihr lieben Lehrer der Volksschulen, gehet muthig und freudig an euer heiliges Werk der Menschenbildung! Seyd treue Arbeiter im Garten der Unschuld, und eine reiche Erndte des Guten sey euer Lohn! — Damit ihr aber euer schönes Ziel um so sicherer erreichen möget, so lasset uns mit einander das Feld eurer Thätigkeit im Geiste durchwandern, den wichtigen Beruf, dem ihr euch geweihet habt, von allen Seiten in das Auge fassen.

Einleitung
in die
Erziehungs- und Unterrichts-Lehre
für
Volks-Schullehrer.

Erster Theil.

Allgemeine
Erziehungs- und Unterrichts-Lehre.

Allgemeine
Erziehungs- und Unterrichts-Lehre.

Einleitung.

Jeder, der sich die Erziehung zu seinem Geschäfte macht, will, daß sein Zögling durch ihn etwas werde, und zwar das, was dieser seiner Natur und Bestimmung gemäß werden kann und soll. Es fragt sich daher zuerst: was ist der Mensch? und was kann und soll er seiner Natur und Bestimmung nach werden?

Ist diese Frage richtig beantwortet, so lehrt dann die Pädagogik, wie der Mensch von Kindheit an geleitet werden müsse, damit er das werde, was er, seiner Natur und Bestimmung gemäß, werden kann und soll. In sofern die Erziehungs-Lehre die Grundsätze aufstellt, die den Erzieher in seinem Geschäft leiten sollen, heißt sie Erziehungs-Wissenschaft; in sofern sie den Erzieher in den Stand setzt, jene Grundsätze und Regeln praktisch-richtig anzuwenden, heißt sie Erziehungs-Kunst.

Wir gehen nun von den allgemeinen Grundsätzen der Erziehung aus. Diese Grundsätze können

nur gefunden werden, wenn man sich von der menschlichen Natur, von der Bestimmung des Menschen, von dem Entwicklungsgang seiner Anlagen und Kräfte und von dem Erziehungs- und Unterrichts-Geschäft selbst richtige Begriffe und Erfahrungen gesammelt hat. Erst dann läßt sich die Schule nach ihrer eigenthümlichen, nothwendigen Anlage betrachten, und erst dann lassen sich mit einiger Sicherheit jene Regeln geben, welche den Lehrer in Schulen theils im Allgemeinen, theils in jedem einzelnen Unterrichtsfach leiten sollen.

Erster Abschnitt.

Von der Natur und Bestimmung des Menschen.

Erstes Capitel.

Der Mensch, als ein organisirtes, sinnlich-geistiges Wesen.

1.

Das Wesen der menschlichen Natur.

Wir unterscheiden in der Natur des Menschen Leib und Seele. Der erstere knüpft ihn an die äußere, sichtbare Welt; von Seiten seiner vernünftigen Seele gehört der Mensch einem unsichtbaren Geister-Reiche an. Auf dieser innigen Verbindung des Leibes mit der Seele beruht das Wesen der menschlichen Natur, so weit sie sich auf der Erde offenbart.

2.

Leib und Seele in ihrem Verhältniß zu einander.

Die Seele ist es, die in uns denkt, fühlt und will, und die den Körper für ihre Zwecke und Absichten ge-

braucht. Der Leib weiset uns unsere Stelle, den Kreis unserer Wirksamkeit im Irdischen, Sichtbaren an. Er ist das Organ des Geistes, das Werkzeug, welches ihm den Stoff für seine Gedanken und Empfindungen zuführt, und durch welches er wiederum zurück auf die Außenwelt wirkt.

3.

Vorzug der menschlichen Natur.

Der Hauptvorzug des Menschen beruht offenbar auf seiner geistigen Natur. Sie erhebt ihn über alle andere Geschöpfe der Erde, sie macht ihn zum vernünftigen Wesen. Indem sein Körper allen Veränderungen des Sinnlichen und Sichtbaren unterworfen ist, fühlt der Mensch, dieser seiner höheren Natur nach, sich über allen Wechsel des Irdischen erhaben, bleibend und unvergänglich.

4.

Organismus der menschlichen Natur.

Der Mensch ist, weder seinem Leibe noch seinem Geiste nach, auf einmal das, was er seyn kann, und seyn soll, sondern in einem steten Werden begriffen. Dieses setzt eine innere Kraft voraus, die sich immer mehr entwickelt und entfaltet. Die Einrichtung der menschlichen Natur, nach welcher sie sich, nothwendigen Gesetzen gemäß, aus sich selbst entfaltet, nennen wir den Organismus der menschlichen Natur. Der Mensch steht an der Spitze aller organisirten Wesen auf der Erde.

5.

Die Menschenkraft ist nur Eine.

Bei der innigen Verbindung der Seele mit dem Körper kann, wenn der Mensch kein sich selbst widersprechendes Wesen seyn soll, die Kraft in der menschlichen

Natur nur Eine seyn, die sich jedoch nach zwey Hauptrichtungen, als Körper- und Geistes-Kraft, offenbart.

6.

Von den Gesetzen der Entwicklung organisirter Wesen.

In der Menschenkraft liegt die Fähigkeit, sich zu entwickeln (4) und zu bilden. Da Geistes- und Körper-Kraft nur gleichsam Zweige Einer Kraft (5) sind, so schließt man schon daraus mit Recht, daß sich Körper und Seele nach gleichen Gesetzen entfalten. Diese Gesetze können keine andere seyn, als diejenigen, welche uns bei dem Wachsthum aller organisirten Wesen in der Schöpfung offenbar werden.

7.

Erstes Gesetz.

Es liegt schon in dem Begriffe eines organisirten Wesens, daß die in demselben wohnende organische Kraft alle ihre Bildungen nur von innen heraus treibt. Es läßt sich keinem organisirten Geschöpf irgend etwas von außen anbilden (einpfropfen), das nicht mit dem, was die Kraft für sich selbst frei hervortreibt, gleichartiger Natur ist, und das sich jene deßwegen nicht vollkommen aneignen kann. — Nicht anders ist es mit der Menschenkraft. Was der Mensch werden soll, das wird er nur aus sich selbst. Alles, was ihm von außen gegeben wird, muß so beschaffen seyn, daß die Kraft dasselbe verarbeiten und sich aneignen kann.

8.

Zweites Gesetz.

Wir bemerken, daß jede Kraft in der Natur, so wie sie uns in ihren Wirkungen erscheint, zart und schwach beginnt, und in allmähligem, stetigem Fortschreiten sich erhebt. — So ist auch die Men-

schenkraft in ihrem ersten Aufstreben nur schwach und klein, wird allmählig stärker, und erweitert nur nach dem Verhältniß ihrer Stärke auch den Umfang ihrer Wirkungen.

9.

Drittes Gesetz.

In der ganzen organischen Natur herrscht reges Leben und ununterbrochene Thätigkeit. In dieser Thätigkeit entwickeln und bilden sich die Kräfte der Natur. — Nicht anders ist es mit der Kraft des Menschen; nur durch Uebung und Anwendung wird sie erhöht und gestärkt.

10.

Viertes Gesetz.

An der Blume, an dem Baume bemerken wir, daß sich die Kraft nach allen ihren Richtungen gleichmäßig verbreitet. Jeder Theil des Ganzen, jedes Blatt bildet wiederum für sich ein vollendetes Ganzes. Auf der verhältnißmäßigen Verbindung aller dieser Theile beruht die Vollkommenheit des Gewächses. — So muß auch die Kraft des Menschen sich nach allen Richtungen verbreiten, wenn der Mensch das ganz werden soll, was er seiner Natur nach werden kann; nur eine allseitige, harmonische Ausbildung aller Kräfte ist das Ziel aller Entfaltung der Humanität im Menschen.

11.

Fünftes Gesetz.

An den Gewächsen in der Natur bemerken wir eine gewisse Nacheinanderfolge in der Entfaltung der Theile. Die Natur entfaltet zuerst das Organ und alles das, was zum Wachsthum und zum Schutz der Frucht selbst nöthig ist. Der Stamm des Baumes muß

schon eine gewisse Festigkeit und Höhe erreicht haben, bis nur die Blätter ihre vollkommene Größe erhalten, und erst, wenn dieses ist, fängt der Baum an, einige Früchte zu tragen. Diese natürliche Aufeinanderfolge der Entwicklung ist nicht nur im Jugendalter des Gewächses, sie ist in jedem Jahre sichtbar. Die Zweige und Blätter am Baume sind in Absicht auf Reife immer der Frucht voraus, und wenn jene längst ihre vollendete Gestalt und Größe erlangt haben, fängt diese erst an zu reifen. Bei der Entwicklung der Menschenkraft wird es nicht anders seyn, und die besonderen Kräfte, welche wir aus der Einen Menschenkraft ableiten, und die wir nur als Zweige derselben anzusehen haben, werden sich in einer gewissen Stufenfolge dergestalt entfalten, daß immer eine der andern in der Entwicklung vorangeht, sie gleichsam nach sich zieht, und so auch ihre vollständige Entfaltung vorbereitet, bis jene Harmonie aller Kräfte bewerkstelligt ist, auf welcher die vollendete Bildung der menschlichen Natur beruht.

Wenn wir von einzelnen abgeleiteten Kräften reden, so ist das nur menschlich gesprochen. Sie sind nichts anderes als die Eine Menschenkraft, in verschiedenartiger Thätigkeit gedacht. Wir Menschen müssen in der Vorstellung trennen und scheiden, was in der Natur nur Eines ist, um zum richtigen Erkennen des Einzelnen zu gelangen. Vergl. auch Schwarz Erziehungs-Lehre. 2. B. S. 131. folg.

12.

Fortgehende Bildungsfähigkeit der menschlichen Seele.

Alle organisirten Wesen haben ihre Zeit des Entstehens, Wachsens und Reifens, aber auch des Abnehmens und Vergehens. — Der Körper des Menschen hat dasselbe Schicksal. Nur die Seele, so sehr sie auch durch den Körper und seine Veränderungen

beschränkt ist, hat auf Erden keine Gränze ihrer Vervollkommnung; vielmehr ändert sie mit dem Tode des Menschen nur ihr Organ, um ein für den Grad ihrer erlangten Bildung passenderes zu empfangen. — Dieses leitet uns von selbst auf die Bemerkung, daß, soviel auch jedes organisirte Wesen mit allen übrigen in Absicht auf seine Beschaffenheit und Entwicklung gemein haben mag, es doch zu einer besondern Klasse von Geschöpfen gehöre, welche sich von Geschöpfen einer andern Klasse durch besondere Eigenthümlichkeiten unterscheiden. So unterscheidet sich auch der Mensch von allen übrigen Wesen der Erde durch besondere Eigenthümlichkeiten seiner Menschennatur, die wir eben darum genauer kennen lernen müssen.

Zweites Capitel.

Eigenthümliche Beschaffenheit des menschlichen Körpers und Geistes.

Der Körper des Menschen.

13.

Vorzug des menschlichen Körpers.

Künstlicher, als der Körper irgend eines der organisirten Wesen auf der Erde, muß der Körper des Menschen gebaut seyn, wenn er das Werkzeug eines vernünftigen Geistes, und zu den mancherlei Verrichtungen im Dienste desselben geschickt seyn soll. Diese edle Bestimmung drückt schon seine Gestalt, seine aufrechte Stellung, der Seelen-Ausdruck des Gesichts, die Biegsamkeit der Gelenke, das schöne Ebenmaß aller Theile aus. Den menschlichen Körper nach seiner inneren und äuße-

ren Einrichtung lehrt uns die Naturgeschichte des Menschen kennen.

14.

Mannigfaltigkeit der körperlichen Constitutionen. Temperament.

Je künstlicher und zusammengesetzter der Bau des menschlichen Leibes, und je verschiedener die Wirkung ist, welche die einzelnen Theile desselben auf einander und auf die ganze Natur des Menschen äußern, desto größere Mannigfaltigkeit wird sich auch in Absicht auf ihre körperliche Constitution unter den Menschen offenbaren, so daß es nicht zwey Menschen geben kann, welche die ganz gleiche körperliche Beschaffenheit haben. Denken wir uns nun diese Verschiedenheit der körperlichen Constitution in ihrem nothwendigen Einfluß (vorzüglich durch die Nerven) auf den menschlichen Geist, welcher ebenfalls wieder bei jedem Menschen seine eigenthümliche Organisation hat, so entsteht daraus jener eigenthümliche innere Zustand des Menschen, den wir Temperament nennen. Man theilt gewöhnlich dasselbe nach gewissen Hauptrichtungen, welche aber in keinem Menschen ganz ungemischt vorhanden sind, ein in das sanguinische, in das cholerische, in das phlegmatische und in das melancholische Temperament.

15.

Die Sinne.

Mit einem sehr großen Theile organisirter Wesen hat der Mensch die Sinnenwerkzeuge gemein, ja einzelne Sinne haben bei gewissen Thieren einen weit höhern Grad der Schärfe, als bei dem Menschen. Das Eigenthümliche der Sinne des Menschen liegt in ihrer Beziehung zu seinen geistigen Kräften. Mit ihrer Bildung beginnt die Entwicklung seiner ganzen geistigen

Natur. Durch sie empfängt er die erste unentbehrliche Nahrung zur Bildung seiner geistigen Kraft. Durch sie werden die großen Werke ihm offenbar, die die Natur vor ihm aufstellt, in denen der Verstand, Ordnung und Zweckmäßigkeit sieht, und das Herz eine unendliche Güte und Weisheit fühlt und bewundert. Sie führen ihn in das Gebiet des Schönen ein, und knüpfen ihn unauflöslich an die Welt der Erscheinungen, welche in immer wechselnden Formen bildend an ihm vorüberziehen.

16.

Sprachfähigkeit.

Das Thier hat nur einzelne Töne; der Mensch allein hat Sprache durch die Bildungsfähigkeit seiner Organe zu mancherlei Artikulationen des Tons. Es ist erstaunlich, welch ein Uebergewicht über die ganze übrige belebte Schöpfung der Mensch durch diese himmlische Gabe erhalten hat. Wüßte man nicht, daß er für eine vernünftige Geselligkeit geschaffen ist, dieser Vorzug seiner Natur würde unwidersprechlich dafür zeugen. Wo Vernunft ist, da ist auch ein solches Mittel der Mittheilung, der Darstellung dessen, was im Innern vorgeht, unentbehrlich. Alles, was wir uns deutlich denken wollen, müssen wir an das Wort heften; nur dadurch wird das Innere Aeußeres, der dadurch gleichsam verkörperte Gedanke erhält Leben und Kraft, und erzeugt, wohin er trifft, neue Bewegung und neue Gedanken, so bildet sich mit und in der Sprache der Geist von dem Anfange seiner Entwicklung an, und je größer die Fertigkeit wird, das, was in uns vorgeht, genau und ohne Mühe zu bezeichnen, desto leichter kann auch der Geist zu seiner völligen Ausbildung gelangen.

Die Seele des Menschen.

17.

Die Seele.

Unter Seele verstehen wir das ganze geistige Vermögen des Menschen mit allen seinen Fähigkeiten, Kräften, Thätigkeiten. Als thätige wirkende Kraft nach ihren edelsten Bestrebungen gedacht, heißt sie im besondern Sinne — menschlicher Geist.

18.

Gemüth.

Das Innerste, Tiefste der menschlichen Seele, die Wurzel aller geistigen Thätigkeit, wollen wir Gemüth nennen. Was so ganz rein, einfach und unverfälscht aus dieser Tiefe des Gemüths hervorgeht, dem geben wir den Namen des Gemüthlichen. Das Gemüth äußert sich zunächst nach einem natürlichen Zug — Streben, Trieb, wie wirs nennen wollen — und spricht sich im reinen Menschensinne aus. So noch ungeschieden nach besonderen Richtungen erscheint das Gemüth bei dem unschuldigen Kinde, und erregt eben darum bei allen, welche für das Reine, Einfache, Gemüthliche noch Sinn haben, das lebhafteste Wohlgefallen.

19.

Fortsetzung.

Der Mensch ist göttlichen Geschlechts. Hier, in dem Innersten, Tiefsten der menschlichen Seele, in dem Gemüth glimmt der Funke des Göttlichen, der Zeuge seiner höheren Abkunft und seiner himmlischen Bestimmung. Er gibt sich in einem Zug zum Höheren, zum Unsichtbaren, zum Unendlichen kund, und ist die Wurzel aller Religiosität.

20.

Verschiedene Richtungen des allgemeinen Menschensinnes.

In dieser Beziehung auf seine höhere Natur und seine Bestimmung überhaupt tritt der reine Menschensinn in vier Richtungen hervor. Wir unterscheiden nemlich

einen Sinn*) für das Angenehme,
einen Sinn für das Schöne,
einen Sinn für das Wahre,
einen Sinn für das Gute.

21.

Hauptvermögen der Seele.

Dieser unwillkührliche, angebohrne Zug in unserm Innersten deutet uns an, was wir werden sollen, und so müssen wir es auch werden können, das heißt, wir müssen die Fähigkeit haben, es zu werden. Gott, der Allweise, kann uns nemlich unmöglich irgend ein Streben (Trieb — ursprüngliches Gefühl, oder wie wir's nennen wollen) für etwas eingepflanzt haben, zu dessen Erreichung er uns nicht die Kräfte gegeben hätte. Wirklich unterscheiden wir auch besondere Vermögen unserer Seele, welche diesen vier Richtungen unseres Gemüths entsprechen:

1) ein Vermögen, das Angenehme zu empfinden; Gefühlsvermögen überhaupt;
2) — das Schöne zu empfinden und selbst darzustel-

*) Wir behalten das Wort: Sinn — zur Bezeichnung dieses natürlichen, eingepflanzten, ursprünglichen Zuges des Gemüths hier bei, weil wir kein anderes passendes Wort dafür haben. Es wird aber nicht nöthig seyn, zu bemerken, daß wenn (S. 33.) von den fünf Sinnen die Rede seyn wird, das Wort in einer andern Bedeutung zu nehmen sey.

len; ästhetisches Gefühlsvermögen, Kunstvermögen;

3) — das Wahre zu erkennen; Erkenntnißvermögen;

4) — zu begehren, und dann das Gute zu wollen und zu thun; Begehrungs- oder Willensvermögen.

In der Vereinigung dieser Kräfte, das höchste Wahre, Schöne und Gute, das Ewige und Unendliche zu erstreben, liegt das Ziel ihrer Ausbildung.

22.

Verhältniß dieser Vermögen zu einander.

Diese Vermögen der Seele können zwar als bloße Fähigkeiten getrennt betrachtet werden; wenn sie als Kräfte so wirken, wie sie sollen, sind sie unzertrennlich. Gerade in ihrem harmonischen Zusammenwirken offenbart sich die volle Menschenkraft. Sie beschränken, beleben, bestimmen sich gegenseitig, wie das späterhin gezeigt werden wird. Erkennen, Fühlen, Wollen und also auch Thun und Ausführen, muß überall beysammen seyn, wenn etwas Beglückendes, Wahres, Schönes, Gutes zu Stande kommen soll.

Wir nehmen jedes dieser Vermögen besonders vor das Auge, und beginnen mit dem Gefühlsvermögen, weil es sich über alles verbreitet, und weil von ihm alles Leben der Kräfte ausgeht.

A. Gefühls-Vermögen.

23.

Gefühle. Ihre Eintheilung. Gefühlsvermögen.

Der Zustand, in dem wir uns nach Leib und Geist befinden, ist entweder ein angenehmer oder unangeneh-

mer oder ein aus beiden gemischter Zustand. Diesen Zustand empfinden, heißt fühlen. Die Gefühle, welche wir haben, sind daher angenehme oder unangenehme oder gemischte. Liegt die Ursache dieser Gefühle im Körper, so nennen wir sie körperliche —; liegt die Ursache in der Seele selbst, so heißen sie geistige Gefühle. Das Vermögen, in welchem sie ihren Grund haben, nennen wir das Gefühlsvermögen.

24.

Fortsetzung.

Die Gefühle unterscheiden sich besonders durch ihre verschiedene Stärke. Von dem sanftesten Wohlgefallen bis zum größten Entzücken, von der leisesten Regung der Freude bis zur ausgelassensten Lustigkeit, von dem stillen Behagen bis zur höchsten Lust sind eben so viele Abstufungen, als vom bloßen Misfallen bis zum stärksten Abscheu, vom kleinsten Unmuth bis zur fürchterlichen Wuth, vom kaum fühlbaren Uebelbehagen bis zum heftigsten Schmerz. Wenn die Gefühle sich mit einer großen Stärke äußern, so heißen sie Affecten, z. B. Freude, Traurigkeit, Angst, Gram, Zorn u. a. Sind sie so stark, daß sie den freien Gebrauch der Vernunft hemmen, dann werden sie eben so schädlich oder noch schädlicher, als wenn sie zu schwach sind, um die übrigen Kräfte gehörig zu beleben.

25.

Fortsetzung.

Die einzelnen Gefühle sind an sich vorübergehend und bald von kürzerer, bald von längerer Dauer. In dem Gefühlsvermögen selbst liegt aber das unverkennbare Streben den angenehmen Zustand der Seele bleibend zu machen. Jeder Mensch strebt nach Glückseligkeit. Je öfter auch Gefühle von gleicher

Art angeregt werden, desto mehr entsteht Fertigkeit und Leichtigkeit ihrer Erzeugung und zuletzt ein gewisser bleibender, habitueller Zustand, der sich in Heiterkeit oder Trübsinn ausspricht. Vieles thut hiezu der Körper und der eigenthümliche Organismus desselben, worauf sich die besondere Temperaments-Beschaffenheit gründet.

Doch auch darüber vermag der Mensch mit hoher Geisteskraft den Sieg zu erringen. — Im Kindesalter erscheint ein solcher habitueller, angenehmer Seelen-Zustand im natürlichen Frohsinn; im Knaben-Alter geht er in lustige Fröhlichkeit über; bei dem Jünglinge zeigt er sich in seinem höchsten Schwung im Leben aller Kräfte, und im spätern Alter wird er Frohmüthigkeit und ruhige Heiterkeit. Das Ziel seiner Vollendung hat er in der Seligkeit, und da nur das Bleibende, Ewigdauernde diese Seligkeit nach Stärke und Dauer geben kann, so ist es die Seligkeit im Göttlichen, Ewigen, die Seligkeit, welche aus der Verbindung mit Gott und aus dem Gefühl der zunehmenden Gottähnlichkeit fließt, die Gottseligkeit, welche das Ziel aller Gefühlsbildung ist.

26.

Körperliche Gefühle.

Die Werkzeuge der körperlichen Gefühle sind die Nerven. In denjenigen Theilen des Körpers, in welchen keine Nerven sind, findet auch keine Empfindung statt, es kann daher auch kein Gefühl davon in der Seele entstehen. Wenn die Lebenskräfte mit besonderer Thätigkeit und ungestört wirken, so entsteht körperliches Wohlbehagen; ist diese Thätigkeit irgend gehemmt, — Misbehagen, und wenn dieses Misbehagen auf einen hohen Grad steigt, — Schmerz. In

dem allgemeinen Lebens-Gefühl haben die besonderen Gefühle der Munterkeit und Mattigkeit, der Stärkung und Erschöpfung, und andere ihren Grund. — Hieher gehören ferner noch diejenigen Gefühle, welche aus dem verschiedenen Reiz einzelner Organe entstehen, wie das Gefühl des Hungers, des Durstes, der Sättigung u. s. w. Das Lebens-Gefühl ist bei gesunden Kindern besonders lebhaft, und ist die Quelle des Frohsinnes. Dieser Frohsinn ist der Entwicklung jeder Anlage in hohem Grade günstig und das allgemeinste Reizmittel aller Bildung.

27.

Geistige Gefühle.

So wie es ein allgemeines physisches Lebens-Gefühl giebt, so giebt es auch ein geistiges Lebens-Gefühl, welches sich im leichten Spiel und ungezwungenen Gebrauch der Seelen-Kräfte offenbart. Da gedeiht dann das Schönste und Beste, was der Mensch geistig hervorbringen kann. — Was uns auf irgend eine Weise interessirt, erregt Wohlgefallen, Freude, Lust; was kein Interesse für uns hat, läßt uns gleichgültig; was endlich mit unsern Gedanken, Empfindungen, Begehrungen gar nicht übereinstimmt, vielmehr ihnen geradezu widerspricht, erzeugt Misfallen, Unlust, Schmerz. Wir haben schon oben gezeigt, wie sich das reine Gemüth in dem reinen Menschensinne offenbare. Was daher diesem zusagt, wird auch dem unverdorbenen Menschen eine Quelle des Wohlgefallens, der Freude und der Lust seyn; dagegen wird alles, was dem reinen Menschensinne widerspricht, im unverdorbenen Menschen ein unangenehmes Gefühl erregen. Nur wenn der reine Menschensinn unterdrückt oder verdorben wird, dann kommt's mit dem Menschen dahin, daß er nach und nach das Unedle, Schlechte, Häßliche liebgewinnt, und für das Edlere,

Bessere, wahrhaft Schöne immer gleichgültiger wird. Der reine Menschensinn äußert sich, wie wir oben gesehen haben, in dem Sinn für das Wahre, Gute, Schöne, Göttliche, daher giebt es dann auch ein Gefühl für das Wahre, ein Gefühl für das Gute, ein Gefühl für das Schöne, ein Gefühl für das Heilige und Göttliche.

Anmerk. Die geistigen Gefühle unterscheiden sich schon darin wesentlich von den körperlichen Gefühlen, daß sie zwar bei dem unverdorbenen Menschen überall vorhanden sind, aber in Hinsicht auf den Grad, in welchem sie wirken, in verschiedenen Menschen sehr verschieden angetroffen werden. Das kann schon ihrer Natur nach nicht anders seyn, eben weil sie sich auf die geistige, freie Natur des Menschen beziehen. Diese Verschiedenheit dem Grade nach bei verschiedenen Menschen findet zwar in Hinsicht auf die körperlichen Gefühle auch einigermaßen statt; der eine Mensch fühlt auch körperlich mehr oder weniger, je nachdem er für gewisse Eindrücke mehr oder weniger empfindlich ist. So weit bringt es jedoch keiner, daß er den körperlichen Schmerz gar nicht mehr empfindet. Bei den geistigen Gefühlen kommt aber alles auf den Grad der geistigen Bildung überhaupt an, und es ist z. B. sogar möglich, daß der Mensch bei dem Anblick des Häßlichen, Groben, Platten, Niederträchtigen gar keine unangenehme, und im Gegentheil bei dem Anblick des Schönen, Wahren, Edeln keine angenehme Empfindung mehr hat.

28.

Gefühl für Wahrheit.

Bei dem Bewußtseyn des Irrthums, des Zweifels, der Erkenntniß-Schwäche, der Undeutlichkeit seiner Vorstellungen kann es dem nur einigermaßen Gebildeten nie wohl seyn. Der ursprüngliche Wahrheitssinn (§. 20.) treibt uns, Wahrheit, Sicherheit, Deutlichkeit in unsere Vorstellungen zu bringen, und so wie wir uns der Wahrheit und Deutlichkeit dieser unserer Vorstellungen bewußt werden, ergreift uns ein wohlthuendes, angenehmes Ge-

fühl. Da nun jedem Gefühl ein Trieb zur Seite steht, der durch das Gefühl immer mehr erweckt und belebt wird, und da das Feld der Wahrheit unendlich ist, so treibt uns der Wunsch, diese angenehmen Gefühle zu vervielfältigen und dauernder zu machen, immer vorwärts, und so entsteht dann bei fortgesetzter Pflege dieser Gefühle ein dringendes Streben, unsere Erkenntnisse immer deutlicher, sicherer und umfassender zu machen. Und so steigt dann auch die Lust an der Wahrheit, je weiter wir in der Erkenntniß kommen, und je mehr uns das Fortschreiten in derselben zum Bedürfniß wird. Besonders ist es das Neue und das Wunderbare, was vorzüglich reizt, — das Neue, weil es uns in einen ungewohnten Kreis fremder Vorstellungen versetzt, weil wir immer weiter wollen, und in diesem Streben selbst schon ein großer Genuß liegt, und weil wir uns eben deßwegen bei dem Alltäglichen nicht beruhigen können; — das Wunderbare, weil es eine neue, wenn gleich für uns unzugängliche höhere Welt eröffnet, welche uns bei dem unangenehmen Gefühle der nothwendigen Schranken unserer Erkenntniß mit hohen Ahnungen tröstet.

29.

Gefühl für das sittlich Gute.

So wie den Sinn für das Wahre ein Gefühl für Wahrheit (27.) nothwendig (28.) begleitet, so muß, wo der Sinn für das Gute nicht unterdrückt ist, das Wohlgefallen am Guten von selbst entstehen. Ja das muß noch vielmehr als dort der Fall seyn, denn in uns ist ein unerbittlicher Richter, welcher das moralische Urtheil über unsere Gesinnungen und Handlungen ausspricht, und uns innerlich belohnt oder straft, so wie wir's verdienen. Je schärfer der moralische Sinn ist, je empfindlicher das Gefühl für jeden zarten Laut der inneren Gottesstimme,

für jede Aeußerung des Guten oder Bösen im Leben ist, und je schneller und leichter es sich in Wohlgefallen oder Mißfallen über sittliche Handlungen ausspricht, desto fähiger sind wir auch für die höchsten seligen Genüsse, die aus dem Bewußtseyn tugendhafter Gesinnungen und Handlungen hervorgehen. Es erwacht ein edles Selbstgefühl, ein dauerndes Gefühl der Selbstachtung, welchem kein anderes gleich kommt, so wie die Freude, Gutes gewirkt, und zum wahren Wohl der Menschen beigetragen zu haben, eine der höchsten ist, welche ein Menschenherz erfüllen können. Wie kann das auch anders seyn? die schönen, erhebenden Gefühle des Wohlwollens, der Liebe, der Menschlichkeit vereinigen sich in einem solchen Gemüthe, und erwecken das volle Leben aller sittlichen Kräfte.

30.

Gefühl für das Schöne.

Aesthetisches Gefühlsvermögen; Kunstvermögen.

Der Sinn für das Schöne ist die eigentliche Zierde der Menschennatur; durch ihn eröffnen sich dem Gebildeten unendlich reiche Quellen von Freuden, die kein anderes Geschöpf mit ihm theilt. Die Erde soll uns nicht blos als eine Ernährerin erscheinen, die uns physisch nützt, und unsere körperlichen Bedürfnisse befriedigt; ihre schönen Formen und Gestalten, die liebliche Verschmelzung der Farben, die Uebereinstimmung der einzelnen Theile und ihr regelmäßiges Verhältniß zum Ganzen soll ein reines Wohlgefallen in uns erzeugen. Eben dadurch wird die Natur eine Quelle geistiger Freuden, und der Sinn für ihre Schönheiten ein reiches Mittel zu Erhebung unseres Geistes und Herzens.

An das Reich der Natur schließt sich unmittelbar das Reich der Kunst mit allem jenem an, was der ge-

bildete Sinn für das Schöne zum Theil der Natur nachbildet, zum Theil rein aus sich selbst darstellt.

31.

Fortsetzung.

Auf die Frage: was ist schön? und wann kann etwas schön genannt werden? — ist es wohl unmöglich eine völlig genügende Antwort zu geben, denn hier entscheidet allein das Gefühl, allerdings nach gewissen Gesetzen, aber nach solchen, die uns nie vollkommen klar werden, weil sie in der innersten Tiefe unseres Gemüths liegen. Wir können daher nur sagen: alles, was nach der natürlichen Verbindung und Beziehung seiner Theile zum Ganzen dem natürlichen Menschen-Sinne zusagt, das ist schön; daher sprechen wir mit Recht nicht nur von schönen Formen, von einer schönen Melodie, von einer schönen Rede, sondern auch von schönen Gesinnungen, von schönen Handlungen, von einem schönen Gemüth, in welchem alle Kräfte in natürlicher Harmonie und Uebereinstimmung wirken. Wir müssen also ein Vermögen haben, das Schöne zu empfinden, und wir nennen es mit einem Kunst-Ausdruck ästhetisches Gefühlsvermögen. Zugleich haben wir das Vermögen, das Schöne in Farben, Formen, Tönen, Worten, darzustellen, und dieses Vermögen wollen wir Kunstvermögen nennen. Das Schöne erzeugt in uns ein reines Wohlgefallen, und je mehr sich der Sinn für das Schöne im Auffassen und Vergleichen der natürlichen Merkmale des Uebereinstimmenden übt, desto schärfer wird derselbe, und wird im Darstellen des Schönen zur wirklichen Kunstkraft. Diese Merkmale der Uebereinstimmung erscheinen uns am deutlichsten in dem Regelmäßigen, Symmetrischen, Schicklichen, darum geht aus einem gebildeten Sinne für das Regelmäßige die Bildung des Schönheits-Gefühls aus.

32.

Religiöses Gefühl.

Der Sinn für das Unsichtbare, Höchste, Göttliche spricht sich in der Liebe aus, und zwar zunächst in der Liebe zu Mutter, Vater, Lehrer, Geschwistern, Gespielen. Diese Liebe dehnt sich immer mehr aus, und wird Menschenliebe bei richtiger Leitung. Daß die wohlwollenden Gefühle alle, also auch Mitfreude, Mitleiden, Barmherzigkeit eigentlich religiöse Gefühle seyen, ist unwidersprechlich, denn sie begründen die heiligsten Verbindungen in der Geisterwelt, begleiten die vorangegangenen Geliebten selbst über das Grab hinüber, und erwecken so das höchste geistige Leben. Darum dringt das Christenthum so stark auf die Liebe und auf die Belebung derselben durch Uebung in Handlungen des Wohlwollens, weil die Liebe dasjenige Gefühl ist, welches die Geister disseits und jenseits verbindet. — Noch mehr. Im religiösen Gefühle fließen alle anderen Gefühle als in ihrem Mittelpunkte zusammen. Am nächsten ist ihm das Gefühl für das sittlich Gute verwandt; beide Gefühle keimen und sprossen auf Einem Boden, nähren und beleben einander, und nur der gute Mensch ist achtungs- und liebenswürdig. Wo wahres sittliches Gefühl ist, da wird auch, deutlicher oder undeutlicher, die Stimme in unserm Innern als eine göttliche Stimme empfunden, da führt auch, wenn sich der Mensch nur selbst versteht, der Glaube an eine sittliche Ordnung auf Gott, als den innern Gesetzgeber, Richter und Leiter im Reiche der Sittlichkeit. — Der Mensch, welcher wahres Gefühl für alles Wahre, Schöne und Gute hat, kann sich bei dem Mangelhaften, das er auf Erden findet, nicht beruhigen. Er sucht die Urquelle und das Urbild alles Schönen, Wahren und Guten, und dieses findet er allein in — Gott. Darum ist das re-

ligiöse Gefühl das reinste, heiligste, umfassendste unter allen. Die Bildung des Religions-Gefühls ist das Ziel der Gefühls-Bildung überhaupt.

33.

Werth des Gefühlsvermögens in Rücksicht auf die übrigen Vermögen und Kräfte.

Wir werfen nun nur noch einen Blick auf den Zusammenhang, in welchem die übrigen Vermögen mit dem Gefühlsvermögen stehen. Die Gefühle fließen zunächst aus dem Gemüth; das Gefühlsvermögen ist der Mittelpunkt aller geistigen Thätigkeit. Es verbreitet seine Wirkungen über den ganzen Menschen, so wie in ihm der ganze Mensch angeregt wird. Nur was zum Wohlgefallen und zur Lust wird, das thun wir auch mit Freudigkeit und Kraft. Umgekehrt, was das Gefühl nicht anspricht, bleibt kalt und todt, und wird im Leben nie lebendig werden. Eine äußerst wichtige Bemerkung für den Erzieher, der überall darnach trachten muß, das Gefühl der Kinder in das Interesse für seine Sache zu ziehen. Was zum Gefühl kommt, das wirkt zurück auf das Gemüth, wird dann, je öfter der Eindruck erneuert wird, immer fester und dauernder, und bildet den bestehenden Seelenzustand und den ganzen menschlichen Charakter.

B. Erkenntnißvermögen.

34.

Anschauungskraft.

Durch die äußeren Sinne, das Gesicht, das Gehör, das Gefühl (Tastsinn), Geruch, Geschmack empfangen wir die ersten Materialien zum Denken. Die Eindrücke

von äußeren Gegenständen, welche die Seele durch die Sinne erhält, erzeugen in uns Vorstellungen von dem, was außer uns vorhanden ist; wir erhalten Anschauungen, die, in sofern sie Wahrnehmungen äußerer Gegenstände sind, (wenn gleich nicht ganz richtig, da jedes Anschauen eine innere Thätigkeit der Seele ist,) äussere Anschauungen genannt werden können. Je gesunder die Sinne und je geübter sie sind, alle Merkmale eines vorliegenden Gegenstandes zu bemerken, desto richtiger und vollständiger wird auch die Vorstellung von diesen Gegenständen seyn.

Aber auch der Zustand unserer Seele ist ein wichtiger Gegenstand unserer Beobachtung. Auch von den Erscheinungen und Veränderungen in unserem Innern haben wir Vorstellungen und Anschauungen, die wir im Gegensatz gegen jene innere Anschauungen nennen. Das Vermögen, wodurch es uns möglich wird, solche Vorstellungen von beiderlei Art zu erhalten, heißen wir Anschauungs-Vermögen, — Anschauungs-Kraft, in sofern es als thätig und wirkend gedacht wird. Diese Kraft wirkt nach außen und nach innen.

Der Werth unserer äußeren Sinne leuchtet aus diesem in die Augen. Von ihrer zunehmenden Fähigkeit, die Eindrücke bestimmt und genau aufzunehmen, hängt die Entwicklung aller Seelenkräfte großentheils ab. Je größer das Feld ist, auf welchem sie einheimisch sind, und je mehr dieses Feld Stoff für die Erkenntniß darbietet, desto wichtiger sind sie auch.

35.

Gedächtniß, Erinnerungskraft, Einbildungskraft.

Aber mit allen empfangenen noch so schönen Bildern der Außenwelt würde dem Menschen sehr wenig geholfen seyn, wenn sie gleich wieder verschwänden, und auch keine Spur ihres Daseyns in seiner Seele zurückließen.

Wenn wirklich Erkenntnisse statt finden sollen, so müssen wir vor allem die Fähigkeit haben, uns einen Schatz des Gesehenen, Gehörten, Empfundenen zu sammeln, und jener gehabten Vorstellungen von den Dingen, auch wenn die Gegenstände nicht mehr gegenwärtig sind, mächtig seyn. Dazu haben wir Gedächtniß, ein Vermögen, die empfangenen Vorstellungen zu bewahren, und sie von neuem wieder willkührlich hervorzurufen. In sofern das Gedächtniß die letztere Fähigkeit hat, heißt es auch noch besonders Erinnerungskraft. — Doch nicht nur erinnern können wir uns gehabter Vorstellungen; jene Gegenstände selbst vermögen wir, wenn sie auch abwesend sind, uns wieder im Bilde vor die Seele zu stellen, diese Bilder zu vervielfältigen, und mittelst freier Zusammensetzung ihrer Theile daraus neue Vorstellungen zu bilden. Diese Kraft der Seele nennen wir Einbildungskraft.

Man sagt von einem Menschen, er habe ein vorzügliches Gedächtniß, wenn er

1) die neuen Vorstellungen mit Leichtigkeit aufnehmen, sich einprägen, und sie wieder hervorrufen,
2) wenn er eine große Menge von Vorstellungen festhalten, und endlich, wenn er
3) die einmal aufgenommenen Vorstellungen genau und unvermengt mit andern bewahren, und eben so sie wieder hervorrufen kann.

Im ersten Falle schreibt man dem Gedächtniß Lebendigkeit, im zweiten Größe, im dritten Treue zu.

Die Einbildungskraft, in so fern sie nicht nur einmal gehabte sinnliche Vorstellungen wieder zu erneuern, sondern aus den vorhandenen — neue Bilder und Vorstellungen freiwillig zu erschaffen vermag, heißt Phantasie. —

Die Einbildungskraft zeigt ihre Stärke und Vorzüglichkeit

1) durch Leichtigkeit im Hervorrufen und Zusammensetzen der Bilder;
2) durch Lebhaftigkeit und Klarheit im Darstellen;
3) durch Treue im Nachbilden.

Die Phantasie heißt reich, wenn sie einen nicht bloß hinreichenden, sondern überfließenden Stoff für ihre Bildungen hat, und zu gebrauchen weiß.

36.

Verstand. Urtheilskraft.

So groß und mannigfaltig aber auch die im Gedächtniß niedergelegten Materialien des Denkens seyn mögen, und so leicht es der Seele seyn mag, die gehabten Vorstellungen wieder zu erneuern, so würde doch eine solche ungeordnete Masse von Vorstellungen noch keine Erkenntniß bilden; denn nur, wenn das zusammengehörende Mannigfaltige verbunden, und gleichsam in Eins zusammengefaßt wird, entsteht wirkliche Erkenntniß. Soll es uns also möglich seyn, zu irgend einer Erkenntniß zu gelangen, so müssen wir ein Vermögen haben, die gehabten Vorstellungen unter einander zu vergleichen, die ungleichartigen zu trennen, und die zusammengehörigen zu verbinden. Durch eine solche Vergleichung, Ordnung und Verbindung der mannigfaltigen Vorstellungen unter Eine Haupt-Vorstellung entsteht ein Begriff; durch Vergleichung, Trennung oder Verbindung mehrerer Begriffe — ein Urtheil. Das Vermögen, solche Begriffe und aus ihnen Urtheile zu bilden, nennen wir Verstand im weitern Sinne.

Verstand im engern Sinne bezeichnet bloß das Vermögen, Begriffe zu bilden; das Vermögen, die Begriffe zu einem Urtheile zu verknüpfen, heißt dann Beurtheilungsvermögen, — Urtheilskraft, sobald dieses Vermögen als thätig gedacht wird.

Die in einem hohen Grade vorhandene Fähigkeit, in den Gegenständen das Unähnliche und die zartesten Unterscheidungs-Merkmale aufzufinden, heißt Scharfsinn. Die Fähigkeit, das Aehnliche in den verschiedenen Dingen leicht

zu entdecken, heißt Witz. Die Kraft der Seele, einen Gegenstand bis auf seine letzten Gründe zu verfolgen, heißt Tiefsinn.

37.

Fortsetzung.

Mit Recht zählt man den Verstand zu den obern Erkenntnißkräften, denn erst durch ihn wird der Mensch ein denkendes Wesen. Wenn ihm gleich die Sinnlichkeit die meisten Vorstellungen zuführt, so wirkt der Verstand doch ganz selbstthätig; seine Thätigkeit ist eine reingeistige Thätigkeit. Was wir auch in das Gedächtniß aufgenommen haben mögen, — wir werden desselben erst durch Anwendung des Verstandes, welcher Ordnung in das Gesammelte bringt, vollkommen mächtig. Nur der verständige Mensch wird das, was ihm die Sinnenwelt darbietet, vernünftigen Zwecken gemäß gebrauchen, und der menschlichen Gesellschaft durch seine Thätigkeit wahrhaft nützlich seyn. — Der Verstand steht mit allen übrigen Seelenkräften in der genauesten Verbindung. Sinnlichkeit, Gedächtniß und Einbildungskraft müssen seiner Leitung unterworfen seyn, wenn sie nicht ihre schöne Richtung verlieren, und in ihren Wirkungen für den Menschen schädlich werden sollen. Eben so kann, was auf Gefühl und Willen recht kräftig wirken soll, die Mitwirkung des Verstandes nicht entbehren.

38.

Vernunft.

Aber auch jene einzelnen Begriffe und Urtheile, welche der Verstand und die Urtheilskraft bilden, können doch nur Bruchstücke von Erkenntniß abgeben. Es muß im Menschen noch ein Vermögen vorhanden seyn, welches erst vollkommene Einheit und vollen Zusammenhang in unser ganzes Wissen bringt; eine Kraft, welche gleichsam die Gesetzgeberin des Verstandes ist, und die Grund-

sätze fest stellt, nach denen er entscheidet. Sie, die Vernunft, steht als Hauptkraft im Menschen oben an, unterscheidet ihn auszeichnend von allen übrigen Wesen der der irdischen Schöpfung; auf ihr beruht der Charakter und die wahre Würde der Menschheit. Sie giebt ihre Gesetze unbedingt und allgemein, und ist damit dasjenige Vermögen, welches gar nicht von dem Sinnlichen abhängt, die höchste, rein geistige Kraft im Menschen. Vermöge der Vernunft schließen wir von dem Gegebenen weiter, von der Wirkung auf die Ursache, können selbst zum Unsichtbaren, in's Reich des Uebersinnlichen uns erheben, und werden durch sie des höchsten Glaubens, des Glaubens an Gott und an eine ewige Fortdauer fähig.

39.

Folgerung aus dem Obigen.

Ueberschauen wir diese Kräfte alle, welche zu dem Erkenntnißvermögen gerechnet werden, so wird uns nicht nur ihr Verhältniß zu einander, so wie zur ganzen sinnlichen und geistigen Natur des Menschen, sondern auch das Ziel offenbar, an welchem die Erkenntnißkraft ausgebildet genannt werden kann.

Einmal zeigt es sich, daß diese Kräfte unter einander aufs innigste zusammenhängen, nie vereinzelt wirken, vielmehr in steter Wechselwirkung zu einander stehen. Eine führt der andern den Stoff zu, belebt und stärkt sie auf mittelbare oder unmittelbare Weise. Zugleich bemerken wir in dieser Verbindung eine gewisse natürliche Ordnung. Sie scheinen nemlich den Uebergang vom Sinnlichen in's Geistige in einer stetig sich erhebenden Ordnung zu vermitteln. Nehmen wir die Sinnlichkeit als dasjenige Vermögen, welches den Menschen

unmittelbar mit der sichtbaren Natur verknüpft, und die Vernunft, als das reingeistige Vermögen, das den Menschen ganz über alles Sinnliche hinweghebt, so sehen wir in dem Gedächtniß, der Einbildungskraft, dem Verstande und der Urtheilskraft gleichsam Mittelkräfte, welche den Menschen vom Sinnlichen in's Geistige stufenweise hinüberleiten. Das Anschauungs-Vermögen thut den ersten Schritt zum Geistigen, indem das Sichtbare dadurch zum Gedanken, zur Vorstellung wird. Gedächtniß und Einbildungskraft stehen schon in keiner unmittelbaren Berührung mehr mit dem äußern, sinnlichen Gegenstand; dieser hat sich bereits zur Vorstellung und zum Bilde vergeistigt. Verstand und Urtheilskraft stehen als geistige Kräfte noch höher; sie gebrauchen nemlich die sinnlichen Vorstellungen und Bilder nur noch als Stoff freier geistiger Thätigkeit, indem sie aus ihrer Vergleichung den Begriff und das Urtheil bilden. Die Vernunft hat es endlich mit den sinnlichen Gegenständen und Bildern gar nicht mehr zu thun; sie schließt aus dem bereits geistigen Produkt, dem Urtheil, noch weiter; die Gesetze, welche sie gibt, gibt sie aus sich selbst, unbedingt und allgemein, sie strebt darnach, das Sinnliche dem Geiste zu unterwerfen, und ihre höchsten Begriffe (Ideen) von dem Göttlichen, von Gott und Unsterblichkeit kündigen sie als eine Kraft an, die den Menschen unmittelbar mit höhern, rein vernünftigen Wesen und mit der höchsten Vernunft selbst verbindet.

Hieraus ergibt sich, wohin die Erkenntnißkräfte in ihrer Bildung eigentlich ihre Richtung nehmen. Der ganze Gang der menschlichen Natur geht vom Sinnlichen in's Geistige. Höchste Vernünftigkeit ist das Ziel der Erkenntnißbildung, nach welchem die Natur uns im Laufe unseres ganzen Lebens streben heißt, und diese höchste Vernünftigkeit zeigt sich wieder nur im Streben nach dem Göttlichen, Ewigen, Unendlichen. Die Vernunft,

welche den Menschen auf den Standpunkt des Ewigen und Göttlichen stellt, von welchem aus er das Vergängliche und Irdische betrachtet, muß so ausgebildet seyn, daß sie die übrigen Kräfte beherrschen, und für ihre hohen Zwecke leicht und ungehindert gebrauchen kann. Die übrigen Seelenkräfte können daher wiederum als soviele Organe der Vernunft angesehen werden, die eben deßwegen früher (11.) ausgebildet werden müssen, um den Uebergang vom Sinnlichen in's Geistige zu vermitteln, und den Menschen von einer Stufe der Erkenntniß zur andern zu führen.

C. Begehrungsvermögen.

40.

Begehrungsvermögen.

Bei bloßen Vorstellungen und Gefühlen können wir uns, unserer Natur nach, unmöglich beruhigen; wir wollen auch unseren Vorstellungen und Gefühlen gemäß handeln. Das Vermögen der Seele, in welchem unser Begehren und Wollen seinen Grund hat, nennen wir Begehrungsvermögen (Willensvermögen im weitern Sinne).

41.

Unteres und oberes Begehrungsvermögen.

Der Werth unseres Begehrens und Wollens kann nur nach dem Antheil geschätzt werden, den unsere Vernunft dabei hat. Folgen wir blos gewissen eingepflanzten Trieben, Neigungen, angenehmen Gefühlen und sinnlichen Vorstellungen, und gebrauchen wir unsern Verstand höchstens dazu, um die Mittel zu Befriedigung dieser Triebe ausfindig zu machen, so haben wir nur sehr wenig vor dem Thiere voraus. Wenn wir aber frei nach Gesetzen unserer Vernunft wählen und handeln, und auch das Unangenehme nicht verschmähen, so bald es die Vernunft zu wählen gebietet, dann handeln wir als solche

Wesen, die sich des Vorzugs ihrer höheren, vernünftigen Natur bewußt sind. So theilen wir auch das Begehrungsvermögen wieder in ein sinnliches, unteres, und in ein vernünftiges, oberes Begehrungsvermögen ein.

42.

Triebe.

Alles, wofür der Mensch Gefühl hat, sucht er wirklich zu machen, in's Werk zu setzen; er begehrt. Das, was wir Trieb nennen, ist daher nichts anderes als ein Gefühl, welches zu seiner vollen Befriedigung thätig wird. Und umgekehrt; wenn der Mensch dem in ihn gepflanzten Zug seines Inneren folgen darf, wird er sich wirklich glücklich fühlen. — Allein allerdings liegen in unserer Seele noch besondere Triebe, die uns zum Handeln und Ausführen in Bewegung setzen sollen; noch ehe wir uns der Gründe, warum wir so und nicht anders begehren, bewußt sind. Diese Triebe müssen ihrer Natur nach sehr wohlthätig, und bestimmt darum uns eingegepflanzt seyn, damit wir das Ziel unserer Bestimmung nicht verfehlen. Als sinnlich-vernünftige Wesen können wir ihre Mitwirkung nicht entbehren, um das zu werden, wozu wir bestimmt sind. Wollen wir diese Triebe nach ihren Beziehungen unter gewisse allgemeine Gesichtspunkte bringen, so möchten es folgende seyn: Sie beziehen sich 1) auf unser Leben und Wohlseyn überhaupt, 2) auf die Veredlung unserer Natur, 3) auf unser Verhältniß zu andern Menschen.

Die Natur erreicht durch Ein Mittel immer mehrere Zwecke. So wirken die verschiedenen Triebe immer auf die Befriedigung mehrerer dieser Zwecke hin. Alle Triebe endlich beziehen sich mittelbar oder unmittelbar auf die Veredlung unserer Natur. Begierde ist die vorübergehende starke Neigung, welche sich in dem lebhaften und ungeduldigen Bemühen äußert, das Angenehme wirklich zu erlangen.

Wird ein Trieb so anhaltend heftig, daß dadurch der freie Gebrauch der Vernunft gehindert wird, so entsteht Leidenschaft.

43.

Fortsetzung.

Wollen wir die besonderen Triebe nach obiger Ansicht etwa ordnen, so möchten unter denjenigen, welche sich

1) auf unser Leben überhaupt und auf unser persönliches Wohlseyn beziehen, die merkwürdigsten seyn: der Trieb der Selbstliebe, der stärkste und allgemeinste — der Trieb zum Leben — zur Freiheit und Unabhängigkeit — zum Eigenthum — der Geschlechstrieb.

2) Triebe, welche sich auf die Vervollkommnung unserer Natur beziehen: der Trieb zur Thätigkeit — die Wißbegierde — der Trieb der Nachahmung — zum Neuen und zur Veränderung — der Gewissenstrieb — der Ehetrieb — der Trieb zum Wunderbaren.

3) Triebe, welche sich auf gesellige Verhältnisse beziehen: die Neigung zu Eltern, Kindern, Verwandten, — die Triebe des Wohlwollens — der Trieb zur Geselligkeit.

44.

Fortsetzung.

So wohlthätig diese Triebe ihrer ursprünglichen Natur nach sind, so wirken sie doch bei dem Menschen nicht, wie bei den Thieren, so regelmäßig, nicht stärker und nicht schwächer, als es seine Bestimmung fordert. Sie arten leicht aus, wenn sie der Leitung entbehren, eben weil sie Triebe eines freien Wesens sind. Sollen sie aber für den Menschen nicht schädlich, sondern wirklich wohlthätig werden, so dürfen sie weder zu schwach noch zu stark wirken, sie dürfen ihre edle Rich-

tung nicht verlieren, sie müssen in ihrem untergeordneten Verhältniß zu den höheren Kräften der menschlichen Seele erhalten, und durch die Vernunft regiert werden. Die edleren Triebe sind diejenigen, welche zu der geistigen Natur des Menschen und zu seiner höheren Bestimmung in unmittelbarer Beziehung stehen. Sie verdienen daher überall den ersten Rang in Hinsicht auf Anregung und Bildung.

Wir haben einige dieser Triebe darum aufgezählt, und ihre Haupttendenz bemerklich gemacht, weil der Erzieher sich vor allem dieser Triebe bemächtigen muß. So lange der Mensch noch nicht nach Gründen seiner Vernunft handeln kann, so lange ist der Trieb alles, und vertritt die Stelle der Vernunft. —

Merkwürdig ist es, daß jedem der Triebe, welche in ihrer Ausartung der Gesammtbildung besonders schädlich werden können, immer ein anderer ebenfalls wohlthätiger Trieb entgegensteht, der ihn gleichsam beschränkt. So steht der Neigung zum Wunderbaren die Neigung zum Natürlichen, dem Trieb zur Gewohnheit der Trieb zum Neuen, dem Trieb zur Thätigkeit ein Trieb zur Ruhe, der Selbstliebe ein zum Trieb zum Wohlwollen entgegen. Man sieht hieraus, wie die Natur selbst in ihren Anlagen der Ausartung und der Herrschaft einzelner Neigungen begegnen will. Der Pädagoge findet darinn auch vorläufig einen Wink, wie wenig gleichgültig er auch nur Einen dieser Triebe nehmen dürfe, weil der eine Trieb entschieden herrschend werden muß, so bald der entgegengesetzte, der ihm allein einen Halt entgegensetzt, anzuregen vernachläßigt wird.

45.

Freiheit des Willens.

Müßte übrigens der Mensch diesen seinen Trieben folgen, so würde er — so wohlthätig und so angemessen seiner Natur sie auch sind, und so sicher sie ihn etwa zum Ziele führen möchten — doch nur sehr wenig vor dem Thiere voraus haben, das, ohne widerstehen zu kön-

nen, seinen Trieben folgen muß. Allein er muß nicht; er kann sogar das den Forderungen seiner Triebe Entgegengesetzte begehren und thun; er hat einen freien Willen. Gerade auf diesem Vermögen zu wählen, auf dieser Freiheit beruht der Vorzug des menschlichen Begehrens.

46.

Das Sittengesetz.

Aber ein blos blindes Wählen wäre wieder kein Wollen, das einem vernünftigen Wesen geziemt; der vernünftige Mensch richtet sich bei seinem Wollen nach Gesetzen, die in seiner vernünftigen Natur liegen. Das Gesetz, nach welchem sich der menschliche Wille überall richten soll, und das uns sagt, was recht oder unrecht ist, was wir zu thun und zu lassen haben, nennen wir das Sittengesetz. Auf ihm beruht unsere sittliche Natur, unsere höchste Würde als Wesen, die zu einem unendlichen Fortschritt im Guten berufen sind. Dieses Gesetz sagt uns, daß nur das Gute begehrungs- und liebenswürdig sey. Wenn der Mensch dem Gesetze der Sittlichkeit gemäß all sein Denken, Wollen und Handeln einzurichten sucht, und ohne Unterlaß nach wahrer Veredlung strebt, so schreiben wir ihm einen sittlichen Charakter zu.

47.

Das Gesetz in uns ist ein göttliches Gesetz.

Dieses Gesetz in uns führt uns auf einen unsichtbaren Gesetzgeber, von dem es stammt, und der selbst das höchste Urbild alles Guten seyn muß. Es kann selbst nichts anderes seyn, als sein Wille, dem der Mensch den seinigen unterwerfen soll. Die Folgsamkeit gegen unser Gewissen ist Gehorsam gegen Gott selbst, und macht uns allein Gott wohlgefällig. Dieses heilige Gesetz ist

also das Göttliche in uns, es sagt uns, daß wir zu einem Reiche sittlicher Wesen gehören, deren Bestimmung es ist, sich Gott selbst an Heiligkeit der Gesinnung immer mehr zu nähern, daß noch ein anderes Leben unser warte, wo der Beste auch der Glücklichste seyn werde, und daß alle unsere Schicksale auf Erden, welche sie auch seyn mögen, nur dazu dienen sollen, uns diesem Ziele näher zu bringen. Dieser schöne Glaube, die innige Liebe zu Gott als dem Urbilde alles Guten, und das Streben, ihm an Heiligkeit immer ähnlicher zu werden, bildet den religiös-moralischen Charakter des Menschen.

Vereinigung alles Wirkens der drei Hauptvermögen im Religiösen.

48.

Zusammenhang der Kräfte.

Ueberblicken wir alle diese geistigen Kräfte nach ihrem Streben und Wirken, so nehmen wir den schönsten Zusammenhang wahr. Je mehr sich die Erkenntnißkräfte bilden, desto mehr entsteht Lust am Wahren, und desto mehr werden auch alle jene Triebe, welche sich auf das Wissen beziehen, in Thätigkeit gesetzt. — Bildet sich die Gefühlskraft nach dem Ziele, das wir ihr vorgesteckt haben, so kann sie der Leitung des Verstandes nicht entbehren, und setzt nicht nur ihn, sondern auch die übrigen Erkenntnißkräfte verhältnißmäßig in Thätigkeit. Es erzeugt sich aber auch ein Streben, das wirklich zu machen, woran die Seele Lust empfindet. Das Gefühl erregt daher auch die darauf sich beziehenden Triebe. — Endlich findet gar keine Bildung des Willens statt, wenn nicht Vernunft und Verstand in Thätigkeit sind,

und die Gefühle nicht die gehörige Kraft haben, um die edleren Triebe und Neigungen zu reizen.

Aus diesem erhellt dann aber auch, daß wenn Eines dieser Vermögen übermäßig beschäftigt wird, die andern nothwendig geschwächt werden; denn so innig die Verbindung auch seyn mag, in der diese Kräfte unter einander stehen, so wird doch nicht die ganze verwandte Kraft, sondern nur eine gewisse Seite derselben in Thätigkeit gesetzt, was die Harmonie aller und ihre allseitige Ausbildung nothwendig stört. Wenn z. B. das Erkenntnißvermögen vorzugsweise gebildet wird, so werden freilich einzelne Gefühle und Triebe, wie das Gefühl für das Wahre und der Wissenstrieb, in Thätigkeit gesetzt; desto weniger Stoff zur Anregung erhalten aber die übrigen Gefühle und Neigungen, und dadurch muß die harmonische Ausbildung aller Kräfte nothwendig gestört werden. Denken wir uns nun alle diese Kräfte als Zweige Einer Hauptkraft, so folgt daraus, daß jede einseitige Bildung in hohem Grade zerstörend für die Gesammtbildung (die einzig wahre) seyn müsse.

Ferner bemerken wir, daß die Gefühle und Triebe eben so, wie die einzelnen Kräfte des Erkenntnißvermögens, in näherer oder entfernterer Beziehung zum Sinnlichen und zum Geistigen stehen, und daß sie eben so, wie diese, geeignet sind, den Menschen vom Sinnlichen ins Geistige überzuleiten.

49.

Ziel der Menschenbildung in der religiösen Bildung.

Jede der drei oben genannten Hauptvermögen hat in der Religion das Ziel ihrer Bildung. Hier ist es auch, wo sich alle diese Kräfte vollkommen vereinigen, und den Menschen in seiner Vollendung darstellen. Das

immer vollkommenere Ergreifen des Göttlichen, des höchsten Schönen, Wahren und Guten mit allen Kräften unseres Wesens ist die höchste und letzte Aufgabe unserer ganzen geistigen Natur. Dahin deutet ihre gesammte Einrichtung. Aber dieses Ziel ist ein unendliches, das wir auf Erden, das wir im ganzen Laufe unseres Daseyns überhaupt nie ganz erreichen, und dem wir uns nur immer mehr nähern können, eben darum, weil unsere Kräfte eines unendlichen Wachsthums fähig sind.

50.

Religiöse Anlage.

Damit aber diese Vereinigung zu Stande komme, und diese Kräfte in ihrer harmonischen Entwicklungs-Beziehung zu einander erhalten werden, und so der Mensch das höchste Ziel seiner Bildung nicht verlieren möge, so ist ihm eine besondere Anlage tief in sein Inneres gepflanzt, nach welcher er von innen heraus gedrungen wird, das Ewige, Unendliche, einen Gott, einen Unsichtbaren, allmächtigen Schöpfer, Gesetzgeber und Richter zu suchen. Daß im Menschen diese Anlage unwidersprechlich liege, bestätigt die Geschichte aller Menschen und Völker; jeden Nachdenkenden lehret es ein prüfender Blick in sein eigenes Gemüth. Selbst ehe der Mensch noch zu einem beträchtlichen Grade der Verstandes-, Gefühls- und Willens-Bildung gelangt ist, sind es stille Ahnungen, welche ihn über die sichtbare Welt emporheben. Ein ununterdrückbares Bedürfniß führt ihn zu etwas Höherem, führt ihn zum Glauben an ein höchstes Wesen, von dem er keine sinnliche Vorstellung, und für dessen Daseyn er nur Glaubens-Gründe hat, das aber nothwendig seyn muß, und dessen lebendiges Wirken er, je empfänglicher er für das Geistige wird, immer mehr in sich und außer sich in der Natur empfindet.

51.

Fortsetzung.

Es ist natürlich, daß die Seele, welche zum Wahren, Sicheren, Gewissen hinstrebt, sich bei solchen Ahnungen nicht beruhigen kann. Was sie ahnet, wozu sie ein so ununterdrückbares Bedürfniß hinzieht, das will sie näher kennen lernen, dem will sie in ihren Vorstellungen näher kommen. Sie macht sich daher ein Bild von dem höchsten Wesen, das um so sinnlicher ist, je sinnlicher sie denkt und fühlt; das um so geistiger wird, je mehr sie in ihrer geistigen Bildung fortschreitet. So nimmt dann der Mensch alle seine Denkkräfte, Sinnlichkeit, Einbildungskraft, Verstand, Vernunft in Anspruch, um sich das Uebersinnliche zu versinnlichen und zu erklären. (Daher die verschiedenen Vorstellungen von Gott unter Menschen und Völkern, welche wir in der Geschichte antreffen.) Die Eigenschaften, welche er seinem Gott zuschreibt, werden dem vollkommensten Wesen um so angemessener seyn, je richtiger seine Begriffe von Vollkommenheit eines Wesens überhaupt werden, und je mehr er den Sinn für das Schöne, Wahre und Gute in sich bewahrt und ausgebildet hat.

52.

Fortsetzung.

Aber bei diesem bloßen unvollkommenen Erkennen des göttlichen Wesens kann eine Gott suchende Menschenseele nicht stehen bleiben. Je weiter sie in der Erkenntniß kommt, desto mehr sucht sie auch die Spuren des göttlichen, unsichtbaren Wirkens überall auf, und je mehr sie sucht, desto mehr findet sie. Ein geistiges Leben und eine weise Regierung wird ihr überall, in der Natur und im Menschenleben, offenbar. Sie fühlt sich selbst als geistiges Wesen mit dem höchsten geistigen

Wesen verwandt; sie fühlt sich hingezogen zu ihm; sie strebt nach Vereinigung mit ihm. Mit dem Glauben verbindet sich die Liebe und mit der Liebe das Streben, Gott ähnlich zu werden in Gesinnungen und Handlungen. Der Glaube strömt aus in Andacht und Gebet, und setzt den Frommen in die innigste, heiligste, seligste Verbindung mit Gott und der unsichtbaren Welt.

53.

Fortsetzung.

Zugleich thut aber auch dem religiösen Menschen die Erde mit ihren Unvollkommenheiten und Beschränkungen nicht mehr Genüge. Er fühlt, daß sein Geist einem höheren Reiche angehöre, und daß das Daseyn dieses seines Geistes sich unmöglich auf dieses unvollkommene Erdenleben beschränken könne. Er fühlt sich als ein unsterbliches, unvergängliches Wesen. Die Hoffnung einer ewigen Fortdauer ist es, die ihn belebt, und die ihn mit dem höheren Geisterreiche und mit Gott selbst aufs innigste zu vereinigen verspricht. Unerschütterlich gewiß ist es ihm, daß eine Zeit kommen werde, wo jeder empfangen wird nach seinen Werken; wo dem Guten und Edeln eine überschwängliche Seligkeit wird, und dieser Seligkeit reift er schon hier mit allen Kräften seines Geistes entgegen. Das ist die Geschichte des inneren, religiösen Menschen.

54.

Religiöse Einfalt.

So begleitet die Religion den Menschen auf jeder Stufe seines Bildungslebens. Ist gleich die Blüthe der Religiosität dann am schönsten, wenn alle Kräfte der Seele zu ihrer größten harmonischen Ausbildung gelangt sind, so gelangt ja doch selbst der am besten geleitete Mensch nur annähernd, nie ganz, zu diesem Ziele. Und

wie übel würden diejenige daran seyn, die nicht zu dieser Ausbildung ihrer Kräfte gelangen können! Tief im Gemüthe hat die Religion ihre Wurzel, und giebt sich oft am schönsten in der religiösen Einfalt kund, welche, vom reinen Menschensinne geleitet, die heiligen Wahrheiten ohne Grübeley glaubig aufnimmt, sie im treuen Herzen bewahrt, und ihnen durch gewissenhafte Benützung ihre volle bessernde Kraft auf das Leben gestattet. Wird nur das Gemüth nach allen seinen Richtungen lebendig ergriffen; wird nur das Gefühl für das Wahre, Schöne, Gute und Himmlische lebhaft angeregt, das Nachdenken auf religiöse Wahrheiten hingeleitet, und das Gewissen immer wach erhalten und geschärft, so bedarf es keiner ausgebreiteten Kenntnisse, um ein religiöser Mensch zu werden. Einfach und kunstlos entwickelt sich die religiöse Kraft, und spricht sich auf jeder Stufe der Bildung in ungefärbtem Glauben und in gottgefälligen Gesinnungen und Handlungen aus.

Eigenthümliche Beschaffenheit der Natur des einzelnen Menschen.

55.

So allgemein die obigen Anlagen in allen Menschen vorhanden sind, und so gewiß allen Ein Ziel ihrer Bildung gegeben ist, so hat doch jeder Mensch, wie seine eigene besondere körperliche Constitution (14.), welche durch die unendlich mannigfaltigen Verhältnisse der einzelnen Körpertheile und ihrer Thätigkeit bestimmt wird, so auch seine eigene geistige Constitution. Daher tritt bei dem einen diese, bei dem andern eine andere Anlage schwächer oder stärker hervor. Diese Eigenthümlichkeit seiner Natur bezeichnet den Menschen als Ein-

zelwesen, und muß bei der Erziehung in vorzügliche Betrachtung kommen.

Drittes Capitel.

Von den fehlerhaften Richtungen der kindlichen Kräfte und den Ausartungen des Bildungstriebes.

56.

Fehlerhaftigkeit der menschlichen Natur.

Es ist im voraus zu erwarten, daß eine so künstlich und fein gebildete Natur, wie die — des Menschen ist, manchfachen **Verderbnissen** ausgesetzt seyn müsse. Nehmen die einzelnen Kräfte eine falsche Richtung, wirken sie zu schwach oder zu stark, so entsteht daraus ein Mißverhältniß derselben, welches nothwendig zerstörend für die harmonische Ausbildung aller werden muß.

Im frühesten Alter ist der Mensch eigentlich blos als ein **sinnliches** Wesen zu betrachten, das von Trieben geleitet und beherrscht wird. Die Sinnlichkeit, als diejenige Kraft, die zuerst in Thätigkeit kommt, erhält von früher Jugend an ein Uebergewicht, das für die Ausbildung der übrigen Kräfte gefährlich und verderblich wird. Aus dieser früh bewirkten Uebermacht der Sinnlichkeit und aus Fehlern, welche in der ersten Erziehung von den nächsten Erziehern, von Vater und Mutter, begangen werden, läßt sich so manche falsche Richtung erklären, welche die Kräfte in der Folgezeit erhalten. — Allein wir reichen damit nicht aus; denn woher jene Untugenden und Unarten, die in der Sinnlichkeit allein nicht ihren Grund haben, die sich zeigen, ehe noch eine Verbildung durch falsche Erziehung oder Verwahrlosung

möglich ist, und ehe noch böse Beyspiele ihren schädlichen Einfluß äußern können? woher jener Eigensinn und Eigenwille, jener Trotz und Starrsinn, der sich oft schon in dem ersten Schrey des Kindes ankündigt, jene neidischen und selbstsüchtigen Gemüthsbewegungen und so manche andere Unarten, welche, der Zeit nach, selbst der Entwicklung der Sinnlichkeit vorausgehen, und bei allen Kindern in größerem oder geringerem Grade angetroffen werden? *) — So bestätigt also auch die Erfahrung, was die heilige Schrift von einem angebohrenen menschlichen Verderben sagt, mit dem der Erzieher gleich im Anfange seines Geschäfts in Kampf tritt, und dem er eben so wenig einen vollständigen Sieg abgewinnt, als sich selbst der Erwachsene bei aller Anstrengung je ganz von diesem Hange zum Bösen frei macht.

57.

Unarten.

Die Unarten, welche sich bei den Kindern im frühesten Alter vorfinden, sind insgesammt falsche Richtungen, welche die Kräfte und Triebe gleich mit dem Anfang ihrer Entwicklung nehmen. Arbeitet man einer solchen falschen und einseitigen Richtung nicht gleich im Anfange wirksam entgegen, so fixirt sie sich, und geht in eine böse Gewohnheit über **). Diese Unarten, so unbedeutend sie scheinen mögen, sind daher um so bedeutender, weil durch sie der ganze Gemüths-Zustand fundamentell bestimmt wird, zu einer Zeit, wo der Geist über die Triebe noch keine Gewalt hat, und die bessere

*) Vergl. Niemeyer Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 7. Ausg. 1. Th. S. 186—189.

**) S. Schwarz Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Aufl. 1817. §. 194—196.

Richtung der Kräfte noch nicht freythätig herzustellen vermag. Sind aber einmal diese übeln Gewohnheiten in das Ganze Naturell verwachsen, so ist auch in der Folge, wenn der Geist die gehörige Stärke erhält, die völlige Herstellung jener bessern Richtung unmöglich.

58.

Hauptquellen der Unarten.

Beobachtet man diese Verirrungen des Bildungs-Triebes genauer, so findet man, daß sie großentheils in der körperlichen Constitution ihren Grund haben, wenigstens durch den, in seiner ersten Entwicklung begriffenen, zarten, leicht gereizten Körper vornemlich begünstigt werden. Man kann sämmtliche Unarten der Kinder auf folgende vier Hauptfehler, aus denen sie entspringen, zurückführen. Der erste Hauptfehler der kindlichen Natur ist

1) eine übermäßige Empfindlichkeit für jeden angenehmen Sinnen-Reiz und Sinnengenuß, und damit auch eine übermäßige Scheu vor allem, was Misbehagen und körperliche Unlust verursacht. Sie äußert sich bald in Unmäßigkeit, Naschhaftigkeit, Unenthaltsamkeit; bei falscher, verzärtelnder Erziehung, oder bei gänzlicher Verwahrlosung entsteht Weichlichkeit und frühe (in ihren Aeußerungen unnatürliche) Geschlechtslust.

2) Der zweite gewöhnliche Grundfehler der kinlichen Natur liegt in der zu großen Lebhaftigkeit und Flüchtigkeit der Gefühle und Neigungen. Mit einem Wort nennen wir diese fehlerhafte Gemüths-Beschaffenheit — Leichtsinn. Der Leichtsinn zeigt sich in schneller aber bald vorübergehender Hingebung an die Eindrücke, in Unachtsamkeit, Flatterhaftigkeit u. s. w. — Obige beide

Fehler setzen eine starke Reizbarkeit des Nervensystems voraus, und werden vorzüglich von der körperlichen Anlage zum sanguinischen und cholerischen Temperament begünstigt. Dagegen finden wir

3) bei der Anlage zum melancholischen und phlegmatischen Temperament einen Hang, der sich dem Frohsinn entgegensetzt, und entweder in Verdrüßlichket, oder aber, bei Mangel an Erregbarkeit, in Unempfindlikeit, Unthätigkeir und Faulheit sich äußert.

Endlich finden wir überhaupt vom frühesten Leben an

4) ein Uebergewicht der eigennützigen und selbstsüchtigen Triebe über die wohlwollenden und uneigennützigen, eine überwiegende Selbstliebe. Sie offenbart sich frühe im Eigensinn, Eigenwillen, Trotz, Neid, in Einbildung und Eitelkeit (besonders bei Mädchen). Bei der Anlage zum cholerischen Temperament entstehen Zorn, Widersetzlichkeit und andere Aeußerungen des eigenmächtigen Widerstrebens.

Anmerk. Soviel blos im Allgemeinen. In dem Zusammenwirken innerer Zustände und äußerer Umstände muß im besonderen Fall die sehr verschiedene Quelle der Unarten gesucht werden.

Viertes Capitel.

Von dem Entfaltungsgang der menschlichen Natur.

59.

Von der Entfaltung der Kräfte im Allgemeinen.

Die Entfaltung der menschlichen Natur erfolgt im Allgemeinen den Gesetzen gemäß, nach

welchen die Entwicklung aller übrigen organisirten Wesen erfolgt, und welche wir oben 6 — 11 angegeben haben. Da jedoch die menschliche Natur ihre Eigenthümlichkeiten hat, welche den Menschen von jedem andern organisirten Wesen unterscheiden, so sind wir genöthigt, diesen Gang noch im Besondern zu verfolgen.

60.

Die Kindheit.

Die Natur schafft immer zuerst das herbei, was das Geschöpf zur Erhaltung, zum Fortkommen, zu Schutz und Schirm braucht, ehe sie es selbst entstehen läßt. Das weniger Edle, das Organ muß immer früher da seyn, als das Edlere, das in ihm sich entwickeln und wachsen soll, wenigstens in so weit, als das Werkzeug zum Wachsthum des sich entwickelnden Edleren bereits nöthig ist (11). Wir wundern uns daher gar nicht, daß sich die Natur im Anfange des menschlichen Lebens beinahe ausschließend mit der Entwicklung des Körpers zu beschäftigen scheint, und daß auch in der Folge der Körper immer voraus ist, und früher, als der Geist, zu seiner Reife gelangt.

61.

Fortsetzung.

Nicht gleich nach der Geburt vermag das Kind seine äußeren Sinne zu gebrauchen. Zur vollen Thätigkeit kommen einige derselben erst nach mehreren Wochen. Die Ordnung, nach welcher sich die Sinne entwickeln, möchte folgende seyn: zuerst der Gesichtssinn, später der Gehörsinn, dann der Gefühl= (Tast=) Sinn, und endlich der Sinn des Geschmacks und Geruchs. — Eben so werden die Bewegungen der Arme und Füße immer mannigfaltiger. — Das Wachsthum des Kindes in den ersten vier Monaten ist verhältnißmäßig außerordentlich

stark. — So bald das Kind anfängt seine Augen frei und ungezwungen zu bewegen, und auf Einem Gegenstande längere Zeit betrachtend zu verweilen, so bemerken wir auch, daß der Geist bereits in Thätigkeit ist. Stärker zeigt sich in der Folge das Geistige in der Freundlichkeit und dem Lächeln des Kindes.

62.

Fortsetzung.

So wie das Kind Zähne bekommt, wird es auch einer solideren Nahrung fähig, als diejenige ist, die es an der Mutter Brust empfieng; und so stärkt sich auch der ganze Körper immer mehr. Das Kind lernt nach und nach gehen. Mit den Zähnen erhält es auch die noch übrigen Werkzeuge der Artikulation. Es wird der Sprache fähig. Schon zu Ende des ersten Jahres spricht es einzelne Sylben aus. Die ersten Laute, die es hervorbringt, sind die Vokale å, a, e, später o, u, i, bald auch, ai, ei, au. Mit diesen verbindet es nun schon die Consonanten b, m, w, d, h. Etwas später kommen n, l, f, s, sch; ferner p, t, und endlich, g, k, ch, r; letztere bei den meisten Kindern sehr spät. — So geht die Bildung des Sprach-Vermögens nach den natürlichen Zusammensetzungen stufenweise vorwärts, und es lassen sich vom Anfang der Entwicklung der Sprachwerkzeuge an regelmäßige Sprechübungen vornehmen.

63.

Fortsetzung.

So bald das Auge und das Ohr fähig ist, das Aeußere aufzunehmen, so fängt auch der Geist als Gesammtkraft an sich zu entwickeln. Daß das Anschauungs-Vermögen dasjenige Vermögen sey, welches zuerst und am stärksten in Bewegung kommt, daran zweifelt niemand, denn an was sollte zuerst die Kraft sich üben, als am

Sichtbaren, Hörbaren, Fühlbaren? — Hat das Kind im Anfang alles als ein Ganzes wahrgenommen, ohne etwas einzelnes darin unterscheiden zu können, so fängt es bald an, die Gegenstände von einander zu trennen, und den einzelnen Gegenstand nach Farbe, Größe, Form, Bewegung ins Auge zu fassen. Die Außenwelt zieht es unwiderstehlich an, und zwingt es eigentlich zu bemerken, und immer Neues aufzunehmen. Es greift nach allem, und will es ganz und völlig sich zueignen; aber es bleibt nicht lange dabei, denn schon hat seinen Blick wiederum etwas anderes angezogen, an dem es abermal seine Kräfte spielend übt.

Zwei Triebe besonders sind es, welche in dem Kinde, so bald es gehen und etwas reden kann, vorzüglich mächtig sind, nemlich der Thätigkeits- und der Nachahmungs-Trieb. Wie wohlthätig die Wirksamkeit dieser Triebe gerade in diesem Zeitpunkte sey, läßt sich leicht bemerken. So werden die Sinne immer schärfer, immer geübter im Auffassen, das Gedächtniß erhält eine Menge Bilder und Vorstellungen, und der Verstand fängt allgemach sein Geschäft des Unterscheidens und des Ordnens an. — So unterscheidet sich das Kind bald selbst von der Außenwelt, und gelangt zum Gefühl, und endlich zum Bewußtseyn seiner selbst. — Ist das Kind körperlich und geistig gesund, so ist es die aus dem Spiel aller seiner Kräfte hervorgehende kindliche Munterkeit, die sich über alles verbreitet, und in steter Beweglichkeit, gleichsam in unaufhörlichem Hüpfen von einer Lebens-Blume zur andern sich äußert. Die Gefühle sind meist sinnlicher Natur. Aber auch hier deuten zarte Funken die erste Morgenröthe eines höheren, geistigen Lebens an, vornemlich in der Anhänglichkeit an Eltern, an Geschwister und an alles, was dem Kinde wohl will. Von den übrigen Trieben äußern sich diejenigen besonders leb-

haft, welche mit der Sinnlichkeit in naher Beziehung stehen; freilich auch in der Ausartung, wenn dieser nicht durch die sorgsamste Leitung vorgebeugt wird.

64.

Das Knaben- und Mädchenalter.

Gegen das Ende des sechsten Jahres geht eine bedeutende Veränderung in dem körperlichen Organismus des Kindes vor. Die Milchzähne fallen aus, und bessere treten an ihre Stelle. Die Knochen werden fester und stärker, das Blut fängt an ruhiger zu wallen, die Nerven erhalten mehr Spannkraft, das Gesicht und die ganze äußere Form des Körpers Bestimmtheit und Ausdruck; besonders bekommen die Gehirn-Nerven mehr Energie, und dadurch größere Fähigkeit, die sinnlichen Eindrücke fest zu halten und zu bewahren. Daher tritt auch eine neue geistige Periode ein, diejenige, wo das Gedächtniß und die Einbildungskraft thätiger angeregt werden, und anfangen in Absicht auf Thätigkeit vorherrschend zu werden. Zugleich werden die Gefühle und Begehrungen regsamer, und da vorzüglich der Trieb zum Selbstschaffen und Selbsthervorbringen sich erhebt, so wird die Thätigkeit immer stärker und bestimmter, um das wirklich in den Stand zu setzen, was die Seele will. Dieses ist besonders bei den Knaben der Fall. Das Mädchen, welches weniger heftig begehrt, aber tiefer, inniger fühlt, verhält sich lieber im leidenden Zustande, und seine Thätigkeit zeigt sich nicht so, wie die des Knaben, in der Anstrengung zum Hervorbringen und Neuerschaffen, sondern vielmehr im leichten Spiel des Verschönerns und Ordnens. In allen diesen Aeußerungen leichter Thätigkeit ist aber das Mädchen ausharrender und geduldiger, und läßt sich Zeit und Mühe nicht verdrießen, indeß der Knabe bald wieder

wegwirft, ja sein eigenes Produkt zerstört, wenn es ihm nicht so gelingen will, wie er es wünscht.

Ueberhaupt äußert sich in dieser Alters-Periode die Verschiedenheit der Geschlechter in auffallenden Eigenthümlichkeiten der Natur, und deutet damit die Verschiedenheit der Bestimmung deutlich an. Es offenbart sich bei dem weiblichen Geschlecht bereits die Hinneigung zu früherer Reife. Das Mädchen faßt in der Regel viel schneller, und ist in der Entwicklung dem Knaben verhältnißmäßig um ein paar Jahre voraus. Das Wissen des Mädchens beruht meist auf unmittelbarer Anschauung; schnell und auf einmal ergreift der innere Sinn die Sache, ohne sich um weitere Beweise umzusehen, indeß der Knabe sie nur theilweise auffaßt, und so nach und nach seine Kenntnisse erweitert und begründet. Das, was unmittelbar zum Gefühl spricht, erregt vornemlich das Interesse des Mädchens; daher seine Liebe für alles, was sich lebendig in That und Handlung offenbart; daher seine Abneigung gegen alles Trockene, gegen alles bloße Begriffs-Werk, und gegen alles, was System heißt; daher wird die Mathematik nie seine Lieblingsbeschäftigung, wohl aber wird es von allem Geschichtlichen sehr lebhaft angezogen; daher bei dem weiblichen Geschlecht viel mehr warmes Religionsgefühl, als bei dem männlichen. — Bei dem Knaben nimmt das Denkgeschäft eine ernstere Richtung, aber eben deßwegen einen langsameren Gang. Sobald der Verstand sich zu entwickeln anfängt, so sondert der Knabe gerne, er sucht Begriff und Regel, er liebt das Räthselhafte, weil es ihn reizt, den tiefer liegenden Sinn selbst herauszufinden, er rechnet und mißt, und offenbart darin sein Streben nach dem Genauen und Bestimmten. Ueberall zeigt sich die Macht, welche sich bei ihm der Verstand über das Gefühl zu erringen strebt. Die Religion naht sich ihm

deßwegen nicht sowohl auf dem Wege des Gefühls, als vielmehr — der Erkenntniß und der Moralität, und so bleibt dann auch bei ihm in der Folgezeit das Sittliche über das eigentlich Religiöse vorherrschend.

65.

Das Jünglingsalter.

So nähert sich das Mädchen und der Knabe immer mehr der Zeit körperlicher Reife, der eigentlichen Blüthezeit des menschlichen Lebens. Eine große Veränderung an Körper und Geist bereitet sich vom zwölften Jahr an allmählig vor, und äußert sich — nach dem ordentlichen Gange der Natur — bei dem Mädchen gewöhnlich im fünfzehnten und sechszehnten, bei dem Jünglinge im siebenzehnten und achtzehnten Jahre, sehr stark. Die Natur macht eine außerordentliche Anstrengung zur Entwicklung des Körpers, der jetzt immer größere Festigkeit erhält. Die Stimme bricht; die Gefühle werden inniger und wärmer, und beleben alle übrigen nun entwickelten Geisteskräfte. Alles sieht einem Kampfe gleich, in den die Kräfte unter einander gerathen, und in welchem die Phantasie in ihrer regsamsten Thätigkeit erscheint. So wie diese Zeit die Blüthezeit des menschlichen Lebens ist, so ist sie auch die gefährlichste unter allen Lebenszeiten, weil nun alles darauf ankömmt, welche Kraft im Menschen die Oberhand über die andere erhält. Sie entscheidet also eigentlich für das folgende Leben und für die ganze Bildung.

Endigt nun dieser Kampf glücklich, erringt in ihm die Vernunft die Oberhand, vereinigen sich alle Kräfte in schöner Harmonie unter einander, hat der Jüngling und die Jungfrau sich in dieser Zeit der vollen Kraft einen Schatz von nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten erworben, und haben sie überall zum Edeln, Vortreffli-

chen hingestrebt, dann treten sie muthig in in das thätige Leben, der Erreichung des Zieles ihrer Bildung gewiß.

Anmerk. Zum ausführlichen und gründlichen Studium der kindlichen Natur in ihrer Entwicklung kann kein Werk dringender empfohlen werden, als das einzige seiner Art, die vortreffliche Erziehungslehre des Hrn. geheimen Kirchenrath Schwarz vorzüglich der 2te Band und die erste Abtheilung des 3ten Bandes.

66.

Die Entwicklung der Geisteskräfte.

Blicken wir noch einmal in diese Geschichte des inneren Menschenlebens, so bemerken wir, daß die Hauptvermögen, als unter sich innigst verbunden, mit dem Anfange des Lebens zugleich in Thätigkeit kommen. Nur dann gelangt auch der Mensch zu einer allseitigen, harmonischen Bildung, wenn sie im Fortgange ihrer Entwicklung immer gleichen Schritt halten. Allein da der Weg dieser Entfaltung vom Sinnlichen in's Geistige (39) geht, so müssen diese Vermögen die verschiedenen Stufen durchwandeln, welche die bei dem Erkenntnißvermögen aufgeführten vermittelnden Kräfte bezeichnen. Diese vermittelnden Kräfte selbst aber, welche durch alle Vermögen wirken, und nicht nur alles Denken, sondern alle Gefühle und Begehrungen leiten sollen, sind aber wegen ihrer näheren oder entfernteren Beziehung zum Sinnlichen und Geistigen nicht gleichmäßig thätig, und entwickeln sich daher auch nicht gleichzeitig, sondern in einer nothwendigen Aufeinanderfolge. Zwar giebt es bei dem geistig gesunden Menschen auf keiner Stufe der Bildung irgend einen Zeitpunkt, wo irgend eine Kraft gar nicht da wäre, oder auch nur in völliger Unthätigkeit schlummerte. Alle Anlagen sind, schon von der ersten Zeit des kindlichen Lebens an, in stetem Wachsthum be-

griffen. Selbst deutliche Spuren von Vernunftthätigkeit zeigen sich, wenn das Kind kaum reden kann. Allein so viel ist entschieden, daß jene Zwischenkräfte nicht zugleich in gleichmäßiger Thätigkeit sind, sondern eine Seelenkraft läuft der andern in ihrer Entwicklung voran, erlangt bei guter Leitung ihre verhältnißmäßige Stärke, und erscheint in dieser Periode als vorherrschende Kraft.

67.

Hauptperioden der geistigen Entwicklung.

So unterscheiden wir dann in der Entwicklung des Menschen vier Hauptperioden, bis er die fünfte, nemlich diejenige erreicht, wo sich die Vernunft als herrschende Kraft des gebildeten Menschen zeigt.

1) Die Zeit des Auffassens sinnlicher Eindrücke, oder die Periode des vorherrschenden Anschauungsvermögens. In dieser Periode bilden sich die Sinnenwerkzeuge bis zur Fertigkeit im Anschauen, und die Sprachorgane bis zur Fertigkeit im Sprechen. Die Gefühle des Kindes sind blos sinnlicher Natur; eben so bezieht sich sein Begehren und Wollen auf das Sinnliche. Mit diesem Auffassen wird zugleich die Kraft angeregt, diese Eindrücke zu bewahren, und in der Erinnerung zu wiederholen. So tritt dann bald

2) die Periode des vorherrschenden Gedächtnisses und der (reproductiven) Einbildungskraft ein. Das Kind erhält immer größere Stärke, die empfangenen Eindrücke zu behalten, und immer größere Fertigkeit und Leichtigkeit im Wiederholen des Empfangenen, so wie sich auch bereits mehr Selbstthätigkeit offenbart. Seine Gefühle und Begehrungen beziehen sich

immer mehr auf das Geistige und durch die Einbildungskraft Gegebene *). Hierauf folgt

3) die Periode des vorherrschenden Verstandes und der Urtheilskraft. In dieser Periode geht das Geschäft des Vergleichens, Verbindens und Trennens der Vorstellungen lebhaft vor sich; immer mehr Zusammenhang, Ordnung und Bestimmtheit kommt nach und nach in das Denken. Auch die Gefühle des Knaben und Mädchens werden geistiger, und zeigen sich vornemlich in der Freude am Wissen und Lernen. Das Gefühl für das Schöne zeigt sich bereits im Bilden und Beurtheilen des Regelmäßigen und der Wille — im freien Hervorbringen thätig.

So tritt der Mensch

4) in die Zeit körperlicher und geistiger Gährung **), es folgt die Periode der Phantasie. Die Ge-

---

*) Diese beiden Perioden der geistigen Entwicklung bilden allerdings im Grunde nur Eine, und der Verf. hat ganz nichts dagegen, wenn man die letztere unter die erstere aufnehmen, und so die Periode der Anschauung erweitern will. Indessen beruht die Eintheilung des Verf. auf entschiedenen Beobachtungen der kindlichen Geistesthätigkeit, und bezeichnet, wie aus dem Folgenden erhellen wird, gewisse Bestimmungs-Punkte, welche für die Methode des Unterrichts, namentlich für den Lehrgang, von Wichtigkeit sind.

**) Gar zu gerne möchte der Verf. das Wort: Gährung — mit einem andern vertauschen, um dem Herrn Rezensenten in den Heidelberger Jahrbüchern, dem er soviel verdankt, zu beweisen, wie willkommen ihm jeder Wink sey, der von dem allgemein verehrten Pädagogen kommt. Allein der Verf. konnte keinen passenderen Ausdruck für seine Idee finden. Revolution — ist offenbar zu hart. Bei dem Wort: Gährung — denke man nur gerade nicht an stürmische, sondern blos an lebhafte, läuternde Bewegungen, aus welchen die gährende Masse reiner und veredelter hervortritt.

fühle fürs Schöne, Große und Erhabene werden lebendig. Neue Triebe erwachen. Die Einbildungskraft schafft sich Ideale und neue Welten.

Endlich

5) kommt die letzte Periode der Entwicklung, die Periode der Vernunft, wenn der Kampf der Kräfte sich gelegt hat. Die Seele erhebt sich immer mehr ins Reich des Unsichtbaren, sie forscht überall nach Gründen, sie schließt von dem vorhandenen Sichtbaren auf die höchste und letzte übersinnliche Ursache der Dinge. Da entwirft sich der gut geleitete Mensch die Grundsätze seines Denkens und Handelns, und wenn dann unter der Leitung der Vernunft die übrigen Kräfte in schöner harmonischer Thätigkeit sind, so bildet sich der einsichtsvolle, gefühlvolle, sittlich-religiöse Mensch.

68.

Alters-Zeit, in welche diese Perioden fallen.

Es ist schwer, genau zu bestimmen, in welches Alter diese Geistesperioden fallen, da es scheint, als ob sich, bei der dem Grade nach so großen Verschiedenheit der Naturgaben, nichts bestimmtes festsetzen lasse. Folgen wir indessen der Erfahrung, so möchten diese Perioden etwa auf folgende Weise in einander greifen.

Die Periode der Entwicklung des Anschauungs-Vermögens geht vom Anfang des Lebens bis in's achte Jahr. Am Anfang des siebenten Jahres wird das Gedächtniß und die Einbildungskraft vorzüglich thätig. Den höchsten Grad der Stärke haben diese am Ende des zwölften Jahres erreicht.

Schon am Ende des zehnten Jahres sehen wir Spuren von lebhafter Verstandes-Thätigkeit. Im

zwölften Jahre tritt der Verstand erst stark hervor, und hat gegen das achtzehnte Jahr hin seine volle Stärke.

Im sechszehnten Jahre fängt jene Gährung der Kräfte und die schöne Zeit der kräftig thätigen Phantasie an. Je mehr sich dieser Kampf legt, desto mehr gewinnt gegen das dreiundzwanzigste Jahr hin die Vernunft die Obergewalt, und zeigt sich bei dem gut geleiteten Menschen gegen das Ende des dritten Lebenszehends als herrschende Kraft.

Fünftes Capitel.

Der Mensch auf der Erde und unter Menschen.

60.

Die Erde, der Wohnplatz der Menschen.

Mit allen jenen Anlagen, Fähigkeiten, Gefühlen und Trieben ist der Mensch in eine Welt gestellt, mit welcher er von allen Seiten zusammenhängt. Er sieht sich als den denkenden Bewohner einer Erde, die zwar, wie ihn, so alle übrigen Geschöpfe nährt und erhält, sich aber vorzugsweise für ihn in Pracht und Schönheit kleidet, vor ihm den Reichthum ihrer Güter ausbreitet, und ihn als vernünftiges Wesen zum Herrscher erklärt. Sie, diese Erde mit allem, was sie giebt und hervorbringt, ist ihm als ein beglückender Wohnplatz, aber auch als Uebungsplatz seiner Kräfte angewiesen.

70.

Die häusliche Gesellschaft.

Jedoch nur unter Menschen und durch Menschen gelangt er zum Bewußtseyn dieser seiner Kräfte und zu seiner Bildung. Ohne fremde Hülfe, ohne eine

über ihm wachende, ihn sorgsam beschützende Liebe würde er zum Leben nur erwachen, um in wenigen Stunden wieder aus demselben zu verschwinden. In die engste, schönste, heiligste Verbindung tritt er, so wie er ankommt auf der Erde; da findet er die erste, volle Liebe, die ihn nährt, schützt, erzieht, und ihm den Grund seines ganzen künftigen Lebens-Glücks bereitet. Aus diesem schönen, engen Verhältniß, das ihn mit Eltern und Geschwistern verbindet, soll er, dem Willen der Natur gemäß, nie heraustreten; denn wie dieses Band anfängt, sich zu lösen, so schafft er sich's neu, und wird selbst Nährer, Schützer, Leiter derer, die ihm anvertraut sind, eines folgenden Geschlechts. — Schon das wäre Andeutung genug, daß der Mensch aufhören würde, Mensch zu seyn, wenn er einzeln stünde, und an der Menschheit im Ganzen, an ihrem Wohl und Wehe, keinen innigen, thätigen Antheil nähme.

71.

Staat und Vaterland.

Wirklich zieht er sich auch dieses Band, das ihn mit andern verknüpft, immer weiter. Diejenigen, welche zunächst um ihn leben und wohnen, mit denen ihn nähere Bedürfnisse, gleiche Sprache, gleiche Sitten, bürgerliche Rechte und Gesetze verknüpfen, haben besondere Ansprüche an seine Liebe und an seine Thätigkeit, so wie er Ansprüche an die ihrige hat. Er wird ein Mitglied des Staates, in welchem er seine bestimmte Stelle einnimmt, dessen aufs Wohl des Ganzen abzweckenden Gesetzen er sich unterwirft, der ihm Sicherheit der Person und des Eigenthums und die Mittel zu zweckmäßiger Thätigkeit gewährt. So wird und bleibt ihm theuer sein Vaterland, das Land, das ihn gebahr, in dem er seine erste Bildung empfieng, an das ihn eine

süße Gewohnheit und die immer freundlichen Erinnerungen an die glücklichsten, sorgefreiesten Jahre seines Lebens unauflöslich knüpfen, — das Land, welches ihm auch in der Folge kein anderes mehr ersetzen kann, und dem er die unzähligen, nie genug zu schätzenden Wohlthaten durch thätige Mitwirkung zur Beförderung wahrer Vaterlands-Wohlfahrt nach Kräften vergelten soll.

72.

Der Mensch in seinem Verhältniß zur Menschheit.

Doch, wer sollt' es nicht fühlen, daß noch ein umfassenderes Band ihn an alles knüpfe, was Mensch heißt, und was mit ihm Eine Natur und Eine Bestimmung theilt. Je höher wir diese unsere Menschen-Natur und Menschen-Bestimmung nicht nur an uns selbst, sondern auch an andern achten, desto weniger kann uns etwas fremd und gleichgültig seyn, was die Menschheit betrifft, was ihr — Wohl oder Wehe bringt, was sie erhebt oder herabsetzt, adelt oder entwürdigt. Theilnehmend fühlen wir uns im Kreise einer großen Menschen-Familie, mit deren Gliedern allen uns die heiligsten Pflichten verbinden. Wir sehen uns berufen, auch an unserm Theile, so viel wir können, mitzuwirken, daß die Menschheit im Ganzen und jedes einzelne Glied derselben zu dem Grade von Veredlung und Glückseligkeit gelange, deren es fähig ist. So wie wir nun als Menschen das Menschengeschlecht mit ganzer Liebe umfassen, so freut uns dann jede Blüthe, in welcher sich eine edle Thätigkeit der Menschenkraft ausspricht; alles ist uns heilig und ehrwürdig, was der menschliche Erfindungs-Geist und Kunstfleiß zum Besten der Menschheit hervorgebracht hat und noch hervorbringt. Auf die Erde, auf den Wohnplatz, der das Menschengeschlecht

auf sich vereinigt, auf seine Schönheiten und Schätze, mit denen er zum Segen der Menschen ausgestattet ist, blicken wir mit hohem Interesse, und nützen das, was er uns darbietet, zur Beförderung des gemeinschaftlichen Wohls.

73.

Fortsetzung.

So erst, wenn wir den Menschen mit seinen Anlagen und Kräften in diesem schönen Verhältniß zur Menschheit überhaupt erblicken, wird es uns klar, welch eine hohe Bedeutung das Wort: Mensch — habe, und wie viel dazu gehöre, wenn wir das wirklich seyn wollen, was es besagt. Wollen wir den Menschen, wie er seyn soll, mit wenigen starken Zügen zeichnen, so können wir das nicht besser, als mit den Worten Pestalozzi's *): „Der Mensch, wie er seyn soll, zeigt in allem, „worüber er urtheilt, in allem, wozu er rathet, in allem, „was er unternimmt, einen gesunden geübten Verstand, „ein festes, kraftvolles, jeder Emporhebung und jeder „Anstrengung fähiges, wohlwollendes Herz, und eine „Gewandtheit und Ausharrung in seinem Thun, die ihm „den Erfolg dessen, was er will, in jedem Falle sichert." Ist er zu dieser Ausbildung seines Geistes und Herzens gelangt, so werden ihm auch jene Kenntnisse nicht fehlen, die ihm schon in seinen allgemeinen menschlichen Verhältnissen ohne alle Rücksicht auf einen bestimmten Beruf unentbehrlich sind, die ihm den Zweck seines Daseyns auf Erden erklären, und ihn in den Stand setzen, zur Beförderung des Guten auf Erden wahrhaft wirksam zu seyn.

---

*) S. Pestalozzi's Ansichten, Erfahrungen und Mittel zur Beförderung einer der Menschen-Natur angemessenen Erziehungsweise. 1r B. 1s Heft. Leipz. 1807. S. 62.

74.

Berufs-Arten.

Des Menschen Kräfte sind beschränkt, und so wie er sich selbst nicht alles seyn kann, und daher immer der Hülfe anderer bedarf, so kann er auch andern, der Welt nicht alles seyn, was er in der Fülle seines Herzens gerne seyn möchte. Jeder muß sich daher auf eine bestimmte Thätigkeit beschränken; es ist ihm seine bestimmte Stelle auf Erden, und damit der Kreis und das nächste Ziel seiner Thätigkeit angewiesen.

Den allgemeinsten Berufs-Unterschied hat die Natur selbst den beiden Geschlechtern bezeichnet, indem sie dem Weibe seinen Beruf im häuslichen, dem Manne den seinigen im öffentlichen, bürgerlichen Leben anwies. Der weibliche Beruf ist einfach und allgemein. Der Frau ist die Führung des Hauswesens anvertraut; sie soll dem Manne eine treue, sorgsame Lebens-Gefährtinn, ihren Kindern eine zärtliche und für ihre Erziehung besorgte Mutter seyn. Ihr Verhältniß zum Staate ist nur mittelbar, aber dessen ungeachtet im hohen Grade bedeutend, indem das häusliche Verhältniß die schöne Grundlage aller übrigen gesellschaftlichen Verhältnisse, und die Ordnung im Staate von dem innern Zustand der einzelnen Familien abhängig ist *). An den Mann macht zwar das häusliche Leben die nächste, im Ganzen jedoch nur eine untergeordnete Anforderung. Sein Beruf knüpft ihn unmittelbar an das bürgerliche Leben und an den Staat, der das Zusammenwirken der mannigfaltigen Kräfte aller Staatsbürger zur Beförderung des Gemeinwohls nicht entbehren kann. Je man-

---

*) Sehr treffend nennt Hr. D. Stephani (System der öffentlichen Erziehung 2te Ausg. S. 121) das häusliche Familienleben die elementarische Ordnung im Staate.

nigfaltiger die Bedürfnisse der im Staate lebenden Bürger werden, und je umfassender die Zahl der zusammenlebenden Menschen wird, desto mannigfaltiger scheiden sich auch die Berufszweige und Professionen aus. Hier, wo es blos darum zu thun ist, die Berufs-Klassen im Allgemeinen nach der Verschiedenheit ihrer Elementar-Bildungs-Bedürfnisse abzutheilen, zeichnen wir nur drei Stände aus.

1) Der erste Stand begreift diejenigen, welche sich blos damit beschäftigen, der Natur ihre Produkte abzugewinnen (Landleute);
2) der zweite Stand beschäftigt sich mit der Verarbeitung und dem Umtausch der Produkte (Handwerker, Professionisten, Kaufleute);
3) die dritte Klasse bildet den gelehrten und wissenschaftlichen Stand, zu welchem der größte Theil der Staats-Dienerschaft gehört.

75.

Fortsetzung.

Jeder Beruf fordert nicht etwa eine besondere Bildung des Geistes, denn es gibt nur Eine wahre, — die von keinem Beruf abhängig ist, und zu welcher zu gelangen jeder Mensch, weß Standes er seyn mag, Recht und Aufforderung hat. Der Beruf fordert jedoch die Richtung der Kräfte auf den bestimmten Gegenstand, und daher vorzugsweise alle jene Kenntnisse, welche zur treuen Erfüllung des Berufes nöthig sind. Indem wir durch die Beschränktheit unserer Kräfte gedrungen werden, einen besondern Beruf uns zu wählen, und ihm ausschließend unsere Kräfte zu widmen, werden wir in den Stand gesetzt, darin etwas Vorzügliches zu leisten, und damit zur Vervollkommnung der Kunst oder Wissenschaft, der wir uns weihen, und zur Erhebung und

zum Segen der Menschheit im Ganzen desto mehr beizutragen.

Sechstes Capitel.

Bestimmung des Menschen.

76.

Und nun erst, nachdem wir den Menschen nach seiner Natur und nach seinen geselligen Verhältnissen kennen gelernt haben, wird es uns auch vollkommen deutlich, was seine ganze Bestimmung sey. Wir unterscheiden nemlich eine unendliche (49) und eine endliche, irdische Bestimmung des Menschen. Die letztere begreift alles das, was der Mensch a) überhaupt als ein Mitglied der menschlichen Gesellschaft auf Erden, und b) nach seinem besondern Berufe seyn und werden soll. Mit andern Worten: der Mensch hat die dreifache Aufgabe, 1) als ein Wesen, dessen Daseyn sich weit über dieses Erdenleben hinaus erstreckt, und das zu einem gränzenlosen Fortschreiten berufen ist, einer immer größern Veredlung seiner Natur nachzustreben; 2) als Mensch auf Erden nach allen jenen Vorzügen, welche die vollendete Menschheit hienieden auszeichnen, zu trachten, und als ein an dem Schicksal der menschlichen Gesellschaft theilnehmendes Mitglied derselben so viel Segen als möglich, auf der Erde zu verbreiten; endlich 3) ausgerüstet mit allen für seinen besonderen Beruf nöthigen Einsichten, Fertigkeiten und Kenntnissen, denselben mit der gewissenhaftesten Treue zu erfüllen.

77.

Fortsetzung.

Man sieht leicht, so verschiedenartig dieses Ziel des Menschen auch scheinen mag, so ist es doch nur Eines. Das Streben nach dem Unendlichen, Vollkommenen drückt sich ja in allem Edeln und Herrlichen aus, das der menschliche Geist im Laufe aller Zeiten zum Segen der Menschheit hervorgebracht hat, und noch hervorbringt, in der Thätigkeit ächter Humanität, in den Bemühungen des reinen Menschensinnes, überall umher zu veredeln, zu beglücken, zu verschönern. Wo könnten die edleren Kräfte unserer Natur besser reifen, als unter den Anstrengungen im Dienste und zum Wohl der Welt? Wo fände unser Geist zweckmäßigere Mittel zu seiner Veredlung und zu seiner Erhebung für ein höheres Daseyn, als im Kampfe mit den Unvollkommenheiten dieses Erdenlebens? So ergreift der Mensch im Streben nach seiner endlichen Bestimmung zugleich seine unendliche. In diesem Erdenleben, auf der Stelle, die er einnimmt, findet er zwar das nächste Ziel seiner Wirksamkeit, zugleich wird ihm aber dieses Leben, als der Anfang seines Daseyns überhaupt, eine Schule für ein höheres Leben, und die Erde ein Uebungsplatz seiner, einer unendlichen Erhebung fähigen Kräfte.

Anhang.

Alles in dem obigen Abschnitt Cap. 1 — 4 ist nur ein leichter Umriß jener unendlich reichen Erfahrungs-Wissenschaft, die jeder, welcher sich der Erziehung widmet, und sein pädagogisches Geschäft nicht handwerksmäßig treiben will, gründlich und vornemlich praktisch studiren muß. Keine Anleitung, sey sie so vollständig, so umfassend, als sie wolle, kann den Erzieher der eigenen, unermüdet fortgesetzten Beobachtung im Kreise der ihm anvertrauten Kinder überheben. Jene kann ihn zwar auf allgemeine, für die Totalität geltende, ausgemachte Wahrheiten führen; sie kann ihm ferner einzelne Erfahrungen vorhalten, und daraus Regeln ableiten, die ihm in ähnlichen Fällen zur Richtschnur seines Verhaltens dienen. Aber die Erfahrung selbst wird durch die beste, zweckmäßigste Schrift nie erschöpft. So wie sich in jedem Menschen das Menschliche anders gestaltet, so bleibt auch dem Erzieher in jedem Kinde neuer gehaltreicher Stoff zu Beobachtungen und Erfahrungen. Er lernt daher nie aus, und wenn er durch ein halbes Jahrhundert in dem Buche liest, das ihm immer das Hauptbuch bleiben muß, ich meine, im Buche des kindlichen Gemüths. Aber sicherer, bestimmter wird er von Tag zu Tag gehen, je mehr der Erfahrungen er sich gesammelt hat.

Uebrigens ist alles daran gelegen, daß er das kindliche Gemüth im Allgemeinen studirt habe, denn an die allgemeinen Regeln muß er das Besondere, seine eigenen Beobachtungen und Erfahrungen anknüpfen. So manchfaltig sich das Gemüth auch in den verschiedenen einzelnen Subjekten offenbaren mag, so ist doch die menschliche Natur, wie wir schon früher gesehen haben, nur Eine in Bezug auf ihre Grund-Beschaffenheit und den Gang ihrer Entfaltung. Die allgemeinen Erscheinungen derselben bleiben also immer die Grundlage aller besonderen Offenbarungen des kindlichen Wesens. So viel deßwegen der Erzieher auch Beobachtungen macht, und Erfahrungen im Einzelnen sich sammelt, so können doch diese ihn nur verwirren, nie sicher leiten, wenn er sich nicht durch ein

gründliches Studium der kindlichen Natur (im Allgemeinen) einen sicheren Standpunkt bereitet hat, von dem er ausgeht, und zu dem er alles übrige zurückbringt, damit es nach allgemeinen Grundsätzen geprüft und richtig angewendet werde.

Zur Kenntniß des Menschen nach Körper und Seele geben folgende Schriften weitere Belehrung:

Lehmann Abriß der Naturlehre des menschlichen Körpers für die Jugend in gelehrten und Bürgerschulen. Leipz. 1799.

Pöliz populäre Anthropologie oder Kunde von dem Menschen nach seinen sinnlichen und geistigen Anlagen. Leipz. 1800.

Leonhard Meister Geschichte des Menschen nach Körper und Seele. Leipz. 1805.

Lehrbuch der Anthropologie für Volksschulen. Zeiz. 1815.

Ith Versuch einer Anthropologie oder Philosophie des Menschen nach seinen körperlichen Anlagen. 2 Th. Bern. 1795. Von der 2ten Auflage ist nur der erste Band im J. 1803 erschienen.

Snell J. J. Geisteslehre oder Unterricht über den Menschen, was er als geistiges Wesen ist und seyn soll. Für die aus der Kindheit zur Jugend heranreifenden Zöglinge. Gießen. 1822.

Hoffbauer Naturlehre der Seele. In Briefen. Halle. 1796.

Kiesewetter faßliche Darstellung der Erfahrungs-Seelenlehre zur Selbstbelehrung. (Enth. in Funke's Bildungs-Bibliothek für Nicht-Studirende. 4. Bd.) Hamb. 1806.

Grohmann Psychologie des kindlichen Alters. Hamb. 1812.

Hoffmann über die Entwicklung und Bildung der menschlichen Erkenntnißkräfte. Aarau und Basel. 1805.

In pädagogischer Hinsicht kann nichts umfassenderes und besseres empfohlen werden, als:

Schwarz Erziehungslehre. 4 B. Leipz. 1802 — 13. Hieher gehört besonders des 3. Bandes 1. Abth.

Zweiter Abschnitt.
Grundlinien der Erziehungs-Lehre.

Erstes Capitel.
Von der Erziehung im Allgemeinen.

78.

Bedürfniß der Erziehung.

Der Gegenstand der Erziehung ist der Mensch. Je edler eine Pflanze ist, desto leichter kann sie zerstört werden, desto mehr bedarf sie der Pflege und Wartung. Ohne fremde Hülfe, ohne menschliche Leitung kann der Mensch nie zum Ziele seiner Humanität gelangen. Zwar beruht die Entwicklung der menschlichen Natur auf Gesetzen, nach welchen sie sich aus sich selbst entfaltet. Die ganze den Menschen umgebende Welt bietet ihm Stoff und Mittel dar, an denen die innere Kraft sich übt, erhebt, stärkt. Da aber die Erfahrung lehrt (56.), daß die sich selbst überlassenen Kräfte des Menschen nicht in der Richtung bleiben, welche sie seiner Bestimmung gemäß zu nehmen haben, vielmehr Unarten hervortreiben, die ihn hindern, das zu werden, was er werden soll, so ist er schon damit an eine fremde, menschliche Hülfe, an eine schützende und leitende Liebe gewiesen, die das ersetzt, was kein Instinkt bewirken kann. Der Mensch

muß von andern erzogen werden, so lange bis er sein Selbstführer seyn kann.

79.

Begriff der Erziehung.

Unter Erziehung im eigentlichen Sinne versteht man daher die naturgemäße Einwirkung erwachsener Menschen auf den Unmündigen zur Entwicklung und Ausbildung seiner menschlichen Anlagen und Kräfte, bis dieser im Stande ist, auf dem Wege zu seiner Bestimmung sein eigener Führer zu werden.

80.

Fortsetzung.

In diesem Begriffe von Erziehung liegt schon, daß sie keine neue Kraft schaffen, sondern blos die im Keime vorhandene erregen, beleben, stärken, daß sie der menschlichen Natur nichts Fremdartiges anbilden, sondern blos das ihr Eigene ausbilden, daß sie endlich dieses auf keinem andern Wege bewerkstelligen könne, als auf demjenigen, welchen die Natur selbst vorschreibt.

81.

Fortsetzung.

In diesem Begriffe liegt aber auch ferner, daß eine entwickelte Kraft noch keine gebildete ist, sondern daß sie diesen Namen nur dann verdient, wenn sie auf ihr Ziel, auf die Bestimmung des Menschen planmäßig hingelenkt ist. (Vergl. §. 84.)

82.

Grundsätze der Erziehung.

Aus dem Obigen fließt nun folgender höchster Grundsatz der Erziehung:

Leite durch Anwendung der naturgemäßesten Mittel die Anlagen und Kräfte deines Zöglings in ihrer Entfaltung so, daß derselbe dadurch zu seiner vollkommenen Ausbildung gelangen, und seine volle Bestimmung als Mensch erreichen kann.

83.

Fortsetzung.

Hieraus entwickeln sich von selbst folgende abgeleitete Grundsätze der Erziehung:

1) Da alle Kräfte des Körpers und der Seele sich in der Einen (5.) Menschenkraft vereinigen, und diese Menschenkraft sich nach allen Richtungen (10.) entfaltet, so hat die Erziehung jede Einseitigkeit im Entwickeln und Bilden der einzelnen abgeleiteten Kräfte zu vermeiden, vielmehr den Menschen allseitig zu ergreifen.

2) Da die Erziehung kein Formen von außen, sondern ein Erregen im Innern zur Entfaltung von innen heraus (7.) ist, da ferner jede Kraft nur durch Uebung (9.) stark wird, so hat die Erziehung die zweckmäßigsten und naturgemäßesten Mittel aufzufinden und anzuwenden, durch welche die innere Kraft des Zöglings in regelmäßige Thätigkeit gesetzt, und darin fortwährend erhalten werden kann. Sollte Ein Bildungsmittel zur Erweckung und Nährung aller Kräfte nicht geeignet und zureichend seyn, so müssen andere weitere Bildungsmittel angewendet werden, um auch den übrigen Kräften ihre angemessene Nahrung zu geben.

3) Da die Erziehung weder eine neue Kraft schaffen kann, noch auch gegen die nothwendigen Gesetze der sich entwickelnden Natur irgend etwas thun kann und darf, ohne sich an dem Wesen der Menschennatur zu versündigen, da also die Erziehung bloß ein Handbieten der Natur in ihrem Entfaltungs-Geschäft ist, so muß sie auch überall dem stetigen, nach nothwendigen Gesetzen fortschreitenden Entwicklungsgange der Natur folgen.

4) Wenn die Erziehung die vollendete Blüthe der Humanität vorbereiten soll, so hat sie damit die Aufgabe, die emporstrebenden Kräfte auf alles planmäßig hinzulenken, was gut und schön und des menschlichen Strebens würdig ist.

5) Die schönste Blüthe der Humanität erscheint, wenn sich die Kräfte alle am Ziele ihrer Bildung vereinigen. Die Religion ist es aber allein, in welcher Erkennen, Fühlen und Begehren Eins ist, welche die vollkommenste Harmonie aller Kräfte erhält und befördert, in welcher diese den Vereinigungspunkt ihrer Ausbildung haben, und in welcher dann auch die Humanität in ihrer schönsten Blüthe sich darstellt. Die Erziehung hat daher vor allem den sittlich-religiösen Gesichtspunkt bei allem, was sie thut, fest zu halten, und von Anfang an auf Religion und Sittlichkeit alles zu beziehen.

Da endlich

6) jeder Mensch seine eigenthümliche Geistes- und Körper-Constitution hat, und durch den größeren oder geringeren Grad von Stärke, in welchem sich die einzelnen Anlagen bei ihm vorfinden, sich von allen andern Menschen unterscheidet, so hat die Erziehung hierauf bestimmte Rücksicht zu nehmen, und neben der steten Hinsicht auf die allgemeine Beschaffenheit und den

Entfaltungsgang der menschlichen Natur gewissenhafte Sorge zu tragen, daß die Individualität des Zöglings nicht nur nicht verwischt, sondern durch besondere, angemessene Behandlung gehoben werde. Der Erzieher hat hervorstechende Anlagen mit großer Sorgfalt, als Winke der Natur für den künftigen besondern Beruf des Zöglings, so zu behandeln, daß sie sich zwar frei entfalten, jedoch aber durch eine unverhältnißmäßige Bildung der Gesammtbildung nicht schädlich werden.

Anm. Ueber die allgemeinsten Grundsätze der Erziehung lese man nach: Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Siebente Ausgabe. Halle 1818. Th. 1. S. 15—18. Vorzüglich die gehaltvolle Beilage: über den Begriff, den Zweck und die höchsten Grundsätze der Erziehung S. 357 folgg.

Folgende sehr schöne Stelle aus Schwarz Erziehungslehre. 3. B. 1. Abtheil. S. 309 bis ans Ende, wird hier nicht am unrechten Orte stehen:

„Soll das Geschäft den Namen der Erziehung verdie„nen, so muß es das fortgehende Werk eines durchdachten „Planes seyn, der sich in allen Theilen sowohl auf die all„gemeinen Grundsätze, als auf die Beschaffenheit und Be„stimmung des aufwachsenden Menschen bezieht. Läßt man „das Kind ganz frei, so wird es ein Spiel der wildesten „Naturmacht; greift man nur hie und da planlos ein, so ver„derbt man vielleicht auf der besseren Seite mehr, als man „auf der schlechteren gewinnt; und treibt man es so, wie „man es gewöhnlich treibt, und was man mit den Worten „sagt: dem Kinde Erziehung geben, so führt man die „Kräfte zur Einseitigkeit hinaus, und bewirkt nur Verbil„dung. Nicht Körperkraft allein, aber auch nicht Geistes„kraft allein, nicht blos blühende Gesundheit, nicht blos „Stärke und Gewandtheit, nicht blos Verstand und Kennt„nisse, nicht blos edles Gefühl, nicht blos gesetzlicher Wille, „nicht blos irgend Eines oder Mehreres, was man als ein „Gut in dem Menschen erstrebt, sondern dieses alles zusam„men, Alles in Einem, im vollesten Einklange, in der Er„hebung der Menschheit nach allen ihren angelegten Rich-

„tungen, dieses Eine und Große ist das Geschäft der voll„kommenen Erziehung. — Einsicht, Geist und praktischer „Blick muß sich hiezu in dem Erzieher vereinigen, und un„ter dem unmerklichen Einflusse des guten Beispiels zu dem „Ziele hinarbeiten. — Die Erziehung ist nicht ein For„men von außen, sondern ein Entwickeln von innen, nicht „ein Hervorziehen des Einen und Zurückdrängen des An„dern, sondern ein allseitiges Erregen der Menschenkraft zur „freien Erscheinung der Humanität; nicht ein willkührliches „Treiben und Zwängen, auch nicht ein Geschäft, das gleich„sam neben dem heranwachsenden Menschen herläuft; son„dern es ist der erweckte Genius dieses Menschen selbst, „der zu seinem freiesten Treiben erhoben wird, es ist das „eingreifendste und zugleich heiligste Geschäft. Auch giebt „es eine Erziehung im Großen; ihre Wirkung ist geheim „und tief, dieses ist die Vorsehung. Sie ist es, die auch „den Erzieher beruft, und sie wirkt in ihm, wenn er das „Seinige thut, als göttliche Macht."

84.

Entwickeln; Bilden; Heilen.

In der Erziehung unterscheiden wir ein doppeltes Geschäft, nemlich das — des Entwickelns und des Bildens der Kräfte. Sucht der Erzieher nur das Hervorbrechen und Aufstreben der kindlichen Kräfte überhaupt zu befördern, und sie durch zweckmäßige Uebung zu stärken, so entwickelt er. Sucht er die sich entfaltenden Kräfte unter sich in die gehörige Harmonie zu bringen, und sie in ihrer Entfaltung auf ein bestimmtes Ziel hinzuleiten, so bildet er. Hat es der Erzieher mit unverbildeten Kräften zu thun, so ist sein Geschäft das Geschäft reiner Entfaltung. Sind es bereits verbildete Kräfte, die er wiederum in ihre bessere Richtung bringen soll, so hat er das Geschäft der pädagogischen Heilung.

85.

Unterricht.

Indem die Erziehung zu allem Guten, Schönen, Vortrefflichen führt, dessen die menschliche Natur fähig ist, so legt sie den Grund zu allen jenen Kenntnissen und Geschicklichkeiten, die der Zögling für seine Bestimmung als Mensch und Bürger dereinst bedarf. Diese absichtliche Mittheilung und Anleitung zur Erwerbung der nothwendigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten nennen wir Unterricht. Hat man dabei die bestimmte Absicht, vermittelst des Unterrichts die Kräfte des Schülers zu üben, zu stärken, zu bilden, so heißt ein solcher Unterricht — Erziehungs-Unterricht. Der Gegenstand des Unterrichts giebt den Stoff ab, an welchem die Kraft sich entwickelt, stärkt und bildet; daher gelten alle Grundsätze der Erziehung vorzüglich auch dem Unterricht.

Anm. Das, was der Mensch durch Erziehung an Ausbildung seiner Kräfte gewinnt, macht seine formale, und das, was er sich an brauchbaren Kenntnissen sammelt, seine materiale Bildung aus. Die letztere muß der ersteren immer untergeordnet bleiben.

86.

Anfangszeit der Erziehung.

Der Anfangspunkt thätiger (positiver) Erziehung kann in keinen andern Zeitpunkt fallen, als in den Augenblick, wo das Kind ans Licht und mit der umgebenden Welt in Berührung tritt, und wo die Liebe pflegend und leitend auf dasselbe wirken kann. Vater und Mutter sind daher die ersten, natürlichen Erzieher des Kindes. Je tiefer die Kraft bei ihrer ersten Entfaltung gefaßt wird, desto leichter und sicherer ist sie zu leiten. Darum ist auch der früheste Zeitpunkt für die Erziehung der wichtigste. Je mehr die

zweckmäßige Leitung des Kindes in den ersten Jahren seines Lebens vernachläßiget wird, desto schwieriger ist in der Folge das Geschäft des Erziehers, indem er es dann immer weniger mit der reinen Entfaltung der Anlagen und Fähigkeiten zu thun, vielmehr die Aufgabe hat, festgewurzelte Angewöhnungen zu vertilgen, und ein besseres Verhältniß der Kräfte herzustellen.

Die für den Schullehrer, als Pädagogen, wichtigsten Schriften über Erziehung im Allgemeinen findet man in Natorps kleiner Schulbibliothek; Duisburg und Essen. 1811. und in Ziegenbein's kleiner Handbibliothek für Schullehrer; Magdeburg 1815., so wie auch in Niemeyers Grundsätzen der Erziehung angezeigt. Wir geben hier nur diejenige Schriften an, in welchen sich der Geist der neuesten Pädagogik am deutlichsten erkennen läßt, und welche zum Theil als Quellen angesehen werden können.

J. J. Rousseau Emile ou de l'Education. Tom. I — IV. Deux-ponts. 1782. Auch deutsch: Rousseau Emil oder über die Erziehung, übersetzt von Cramer. Braunschweig 1788 — 91. (Enth. in Campe's Revisionswerk.)

Niemeyer Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 3 Theile. 8te Ausgabe. Halle 1825. (Diese Ausgabe konnte wegen zu später Erscheinung nicht mehr benützt werden. Daher ist überall nur die 7te Ausgabe 1818 citirt.)

Ebendesselben Leitfaden der Pädagogik und Didaktik. (Ein Auszug aus dem eben angezeigten Werk.) Halle 1802.

Schwarz Erziehungslehre (sammt der Geschichte der Erziehung) 4 Bände. Leipzig 1802 — 1813.

Ebendesselben Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2te Aufl. Heidelb. 1817.

Jean Paul Levana oder Erziehungslehre. 2 Bände. Braunschweig 1807.

Sailer über Erziehung für Erzieher. München 1807.

Ewald Vorlesungen über die Erziehungslehre und Erziehungskunst. 2 Bd. Mannheim 1808.

Heusinger Lehrbuch der Erziehungskunst. Leipzig. 1795.
Graser Divinität oder das einzige Princip der wahren Menschenerziehung. Hof 1813.
Gruner Versuch einer wissenschaftlichen Begründung und Darstellung der wichtigsten Hauptpunkte der Erziehungslehre. Jena 1821.
Pölitz die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staats praktisch dargestellt. 2 Bände. Leipzig 1806.
Oberthür Entwurf eines auf die Menschennatur und Menschenbestimmung gegründeten Erziehungssystems. Leipzig 1808.
Stephani System der öffentlichen Erziehung. 2te Ausg. Erlangen 1813.
Hergenröther Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. Ein Handbuch für Schullehrer und Schulpräparanden. Sulzbach 1823.
Arndt Fragmente über Menschenbildung. 2 Bände. Altona 1805.
Pestalozzi sämmtl. Schriften. (Noch nicht vollständig erschienen; bis jetzt 12 Bände.) Stuttgart und Tübingen 1819. folg.
Ebendesselben Wochenschrift für Menschenbildung. Aarau 1807. folg.
Pestalozzi's Erziehungs-Unternehmung im Verhältniß zur Zeitkultur. Iferten 1812. (Streitschrift; gewährt jedoch eine gründliche Einsicht in den Geist der Pestal. Erziehungsmethode und Anstalt.)

Zweites Capitel.

Körperliche Erziehung.

87.

Nothwendigkeit und Zweck der physischen (körperlichen) Erziehung.

Unser Körper ist ein wesentlicher Theil unserer Natur; schon in so fern verdient er ein besonderer Gegen-

stand der Erziehung zu seyn. Er ist das künstlichste Gebilde der organisirten sichtbaren Schöpfung. Der Menschenkörper schließt sich genau an die Reihe ihrer übrigen Organisationen an, und vollendet erst diese Reihenfolge. Die Natur, welche alles, was sie hervorbringt, mit hoher Schönheit und mit dem Gepräge der Vollendung ausstattet, soll besonders an ihrem kunstvollsten Produkt nicht zu Schanden werden. Ohne Rücksicht auf den in ihm wohnenden Geist, blos als Meisterstück der sichtbaren Schöpfung, verdient er alle Pflege und Wartung, damit er, geschützt vor allen Verderbnissen, unter den übrigen Organisationen der Schöpfung seine ehrenvolle Stellung einnehme. — Alles deutet indessen an, daß die Natur auf Menschenhülfe zur Bildung des Menschenkörpers zähle, denn zu wie viel Fertigkeiten hat dieser nicht Anlage, zu denen er ohne besonders veranstaltete, frühe Uebung niemals kommen würde? Aber gerade dieses Bedürfniß menschlicher Hülfe zu seiner Bildung zeichnet ihn zugleich als ein Werkzeug, über welches ein freies Wesen gebietet, als das Organ des Geistes aus, welches zu allen Verrichtungen in seinem Dienste tauglich seyn soll, und das ihm auch wirklich für seine Bedürfnisse und für seine Thätigkeit hienieden gänzlich unentbehrlich ist.

88.

Fortsetzung.

Der Geist soll den Körper beherrschen. Der letztere muß also seiner Bestimmung (als Werkzeug der Seele) gemäß, so beschaffen seyn, daß nicht nur die freie Thätigkeit der Seele auf keine Weise gehemmt und erschwert wird, sondern auch der Geist ihn für seine Zwecke ungehindert und mit Leichtigkeit gebrauchen kann.

Der Erzieher wendet sich daher mit der Hülfe, welche er der kindlichen Natur in ihrer Entwicklung leistet, natürlich zuerst an das Organ, denn nur durch dasselbe geht zum Geiste der Weg, den er sich vor allen Dingen bahnen muß. Ist das Organ fehlerhaft, fehlt es besonders denjenigen Theilen desselben, welche mit der Seele in der nächsten, engsten Verbindung sind, an Beweglichkeit, Energie und Dauerhaftigkeit, so kann der Geist weder gehörig aufnehmen, noch das Aufgenommene verarbeiten, noch das innerlich Verarbeitete an die Außenwelt zurückgeben. Es kann nicht fehlen; wenn das Organ nicht ist, was es seyn soll, so bleibt der Geist in jeder Art von Thätigkeit gehemmt, in allen seinen Funktionen gestört, und jeden Augenblick in Gefahr, von seinem widerspenstigen Diener beherrscht und misleitet zu werden. Nicht einmal ein kräftiges Wollen findet statt, so bald die edleren Organe dem Geiste den Gehorsam versagen; und was das Können betrifft, das Ausführen dessen, was die Seele will, so hängt ohnedieß alles von der Brauchbarkeit des Körpers ab. Wie mancher schöne Vorsatz wird unausgeführt, wie manches Gute ungethan bleiben, wenn der Körper nicht durch frühe Angewöhnungen und Uebungen geschickt gemacht ist, den Forderungen des Geistes mit Leichtigkeit Genüge zu leisten. Körperliche Erziehung ist also nicht nur wesentlich nothwendig, sondern sie beginnt auch, der Natur der Sache nach, früher, als die geistige, und muß dieser in der Folge immer so zur Seite gehen, daß der Geist bei jeder, stufenweise zum Schwereren fortgehenden, Thätigkeit die dazu nöthige körperliche Kraft und Fertigkeit vorfinde.

89.

Fortsetzung.

Das Thun bleibt überall die Hauptsache, wenn man als Mensch seine Stelle auf Erden ausfüllen will; nicht das Wissen. Selbst der unerschütterlichste Glaube, sagt die Schrift, bleibt todt, wenn er nicht durch die Liebe thätig wird. Aber alle ausübende Thätigkeit im Leben hängt mehr oder weniger vom Körper an. Eine gestärkte Nerven- und Muskelkraft giebt das belebende Gefühl, daß man vollbringen könne, was man vollbringen will, und dieses Gefühl erhöht den Muth, man geht mit Freudigkeit an sein Werk in der festen Ueberzeugung, daß es gelingen müsse, und siehe da, es gelingt; man vollführt und — überwindet. — Kinder von frühem an zur Arbeitsamkeit und zum Fleiß gewöhnen, ist allerdings eine unabweisbare Erziehungsregel, aber daß diese Arbeitsamkeit körperübend werde, dafür wird häufig gar zu wenig gesorgt. Man überhäuft die Kinder mit Arbeiten für den Geist, damit sie recht viel lernen und wissen mögen, vernachläßigt dabei die Bildung des Körpers, und bedenkt nicht, daß der Geist sein Organ zu allen seinen Funktionen nicht entbehren kann, und daß sich jede Vernachläßigung des Körpers nicht nur am Körper, sondern rückwirkend zuverläßig eben so stark wiederum am Geiste rächt. Dagegen wirken Körperübungen, wenn sie nur nicht allzu stark und also ermüdend sind, auf Erziehung und Stärkung des Lebensgefühls, und befördern daher natürlicher Weise auch die Geistesthätigkeit. — Gewiß, wo sich Kräftigkeit des Körpers mit Kräftigkeit des Charakters verbindet, da wird am meisten geleistet, und auch gegen große Schwierigkeiten und Hindernisse durchgesetzt.

90.

Vollkommener Zustand des Körpers.

Die Blüthe körperlicher Entfaltung besteht 1) in Fülle der Gesundheit, 2) in Kraft und Dauerhaftigkeit, 3) in Gewandtheit und Gelenkigkeit, und endlich 4) überhaupt in der inneren und äußeren organischen Ausbildung, in dem geraden Wuchs und der guten Haltung des Körpers, worin nicht nur die menschliche Würde auch äußerlich erscheint, sondern welche auch für die leichte, verhältnißmäßige Ausbildung aller einzelnen Organe und für ihre ungehinderte Thätigkeit so günstig ist.

91.

Natürliche Mittel zur Entwicklung und Bildung des Körpers.

Die Natur hat vier Hauptmittel, durch welche sie alles organische Leben erhält und fördert; sie sind: Luft, Nahrung (Speise und Trank), Bewegung und Schlaf. Luft und Nahrung sind äußere Mittel; Bewegung und Schlaf haben ihren Grund in der Lebenskraft selbst. Sie wirken nur in steter Verbindung zum Wachsthum und zur Ausbildung des thierischen und menschlichen Körpers. Fehlt es an einem dieser vier Hauptmittel, so ist alle Entwicklung mehr oder weniger gehemmt. Die Luft ist so gut Nahrung, wie Speise und Trank, und ohne Bewegung des inneren und des äußeren Körpers, kann sich derselbe weder die Nahrung aneignen und sie verarbeiten, noch das unbrauchbar Gewordene absondern. Der Schlaf endlich stärkt die ermattete Kraft wieder, und stellt die Ruhe her, welche zur regelmäßigen Verarbeitung des empfangenen Nahrungsstoffes nöthig ist. — Den Grad der

dem Körper zuträglichen Luft zu wählen, hat der Mensch nicht in seiner Gewalt, darum muß er durch eine angemessene **Kleidung** sich gegen die schädlichen Einflüsse der zu stark andringenden Luft schützen, und im Gegentheil die Haut zur Aufnahme des aus der Luft ihm zuströmenden Nahrungsstoffes durch **Reinlichkeit** empfänglich, und zur Absonderung des unbrauchbar Gewordenen geschickt erhalten.

92.

Fortsetzung.

Eine außerordentliche Veränderung geht mit dem Kinde vor, wenn es aus dem dunkeln Schooße der Mutter an das Licht der Erde heraustritt, — eine Veränderung, welche nur mit dem Erwachen nach dem Tode in einem andern Leben möchte zu vergleichen seyn. Aus dem dumpfen, finstern, engen Gefängniß heraus kommt es auf einmal an die freie Luft, an das heitere Licht des Tages, und kann nun Kopf und Gliedmaßen ungehindert bewegen. Nachdem es vorher seine Nahrung auf einem blos leidenden Wege empfangen hatte, lernt es auf einmal eine ganz verschiedene, selbstthätigere Art der Ernährung an der Brust der Mutter. Unbegreiflich, wie die zarte Organisation eine solche totale, plötzliche Veränderung ihres ganzen Zustandes aushält! Nur der Schlaf ist es, welcher den schnellen Uebergang vermittelt, und die auf so manchfache Weise gereizten, zarten Organe wieder beruhigt und stärkt.

93.

Fortsetzung. Die Luft.

Mit den oben genannten Hauptmitteln zur Stärkung der keimenden Kraft kommt die Mutterliebe dem neuen Ankömmlung schon am Thore des Lebens leitend und schützend entgegen, und auch in den folgenden Jah-

ren hat die physische Erziehung nur diese Mittel, durch deren angemessene Anwendung sie die Entwicklung und Ausbildung des Körpers fördert.

Das Element unseres Lebens ist die Luft. In dem Genusse reiner und freier Luft empfängt alles, was lebt, kräftige Nahrung. Eben so gewiß ist eingeschlossene, verdorbene Luft ein Gift, das langsam, aber sicher, tödtet. Die Luft besonders, in welcher Kinder, also Wesen, die gerade in ihrer Entwicklung begriffen sind, athmen, muß immer rein und unverdorben erhalten werden. Nicht umsonst auch in dieser Hinsicht zieht sie die freie Natur so an, denn in ihrer Frische sollen sie aufblühen, wachsen und erstarken. Selbst an rauhe Witterung müssen die Kinder frühe gewöhnt werden, wenn der Körper Dauerhaftigkeit gewinnen, künftigen unvermeidlichen Anstrengungen gewachsen seyn, und nicht bei jeder Veränderung des Wetters erkranken soll. Daher müssen die Wohnzimmer, Schul- und Schlafzimmer stets durch Luftzug gereinigt, und überhaupt der Aufenthalt der Kinder in den Zimmern von Zeit zu Zeit mit dem Aufenthalt im Freien abwechseln. Die Morgenluft ist an sich weit gesünder als die Abendluft; Grund genug, die Kinder an das frühe Aufstehen zu gewöhnen, und ihnen, wo möglich, den Genuß der stärkenden Morgenluft im Freyen zu verschaffen.

94.

Fortsetzung. Die Nahrung.

Eine mäßige, dem Alter und dem Verbrauch der Natur angemessene Nahrung stärkt; das Gegentheil zerrüttet, besonders in derjenigen Altersperiode, in welcher die Organe zur Verdauung und inneren Verarbeitung der Nahrungsmittel noch nicht genug Festigkeit haben. Alle künstlich zusammengesetzten Nahrungsmittel sind eben so verderblich und schädlich für Kinder, als eine zu

große Quantität von Speise auf einmal. Der Erzieher soll daher nicht nur der Lüsternheit der Kinder schon im frühesten Alter entgegenarbeiten, und diese zur Mäßigkeit gewöhnen, sondern auch (um so mehr, je jünger die Kinder sind) Sorge tragen, daß ihnen nur einfache, leicht verdauliche, nicht erhitzende Speisen, und zwar in bestimmten, festgesetzten Zeiten gereicht werden. Es ist jedoch nicht zu übersehen, daß die Erziehung den Zögling in Absicht auf die Qualität der Speisen nicht nur nicht verweichlichen, sondern ihn vielmehr so gewöhnen muß, daß er beinahe Alles vertragen kann, ohne sich dabei übel zu befinden. Es würde daher ein großer Erziehungs-Fehler seyn, wenn man in den folgenden Jahren der Kinder die Speisen ängstlich wählen wollte, und nicht vielmehr darauf bedacht wäre, sie an die größte Mannigfaltigkeit der Nahrungsmittel zu gewöhnen.

95.

Fortsetzung. Die Bewegung.

So wie jede andere Kraft, so kann auch die Körperkraft nur durch Uebung und Thätigkeit stark werden. Häufige Bewegung giebt dem Körper Geschmeidigkeit, Anstrengung — jene Stärke und Festigkeit, die ihn zu einem brauchbaren Werkzeug der Seele macht. Daher jene nie rastende Beweglichkeit, die wir bei den kleinsten Kindern wahrnehmen, wodurch die Natur unverkennbar andeutet, daß jedes gewaltsame Zurückdrängen des Thätigkeits-Triebes, jede Beschränkung in dieser Hinsicht den Grundsätzen einer naturgemäßen Erziehung entgegen sey. Wie nothwendig ist es daher, daß der Erzieher den für das Wachsthum und die Erstarkung des Körpers so wohlthätigen Bewegungstrieb auf jede Weise begünstige, seine Kinder nicht unaufhörlich an Tisch und Bank fessele, vielmehr auch dem Körper sein Recht gebe,

ihre Spiele im Freien leite, und selbst während des Unterrichts auf die Anforderungen des in der Bewegung sich entwickelnden Körpers sorgfältige Rücksicht nehme.

96.

Fortsetzung. Der Schlaf.

Für die bald erschöpfte und durch lange dauernde Anstrengung überreizte Kraft des Menschen ist ein von Zeit zu Zeit eintretender Zustand der Ruhe nöthig, in welchem der Strom des Lebens aufgehalten, und das, was durch die genannten Mittel gewonnen worden, durch die ungestörte Thätigkeit der inneren Organe besser verarbeitet und dem Körper angeeignet wird. Je jünger das Kind, und je schneller verhältnißmäßig sein Wachsthum ist, desto mehr bedarf es des Schlafes. Was die Natur so dringend fordert, das muß ihr auch im frühesten Alter in jedem Maaße und zu jeder Zeit gewährt werden, und zwar ohne Anwendung von künstlichen Mitteln. In den folgenden Jahren hat die Erziehung die Aufgabe, den Schlaf des Kindes nach Dauer (— nicht über acht Stunden!) und Zeit zu reguliren, und namentlich den Zögling an ein frühes Aufstehen zu gewöhnen.

97.

Fortsetzung. Bekleidung.

Die Kleidung soll den Körper gegen zu starke äußere Einflüsse schützen und anständig bedecken, aber nicht verweichlichen, nicht die freie Bewegung der Glieder, das regelmäßige, frei und gerade aufstrebende Wachsthum und die Ausdünstung hindern. Sie sey daher zwar der Jahreszeit und dem körperlichen Zustande der Kinder angemessen und anständig, aber leicht, nie (auch im Winter nicht) zu warm und keine Fessel für den Körper.

98.
Fortsetzung. Reinlichkeit.

Reinlichkeit ist eines der ersten Stärkungsmittel des Körpers. Sie entfernt alles, was die Natur als unbrauchbar und schädlich bereits abgesondert, oder was sich von außen an die Haut angesetzt hat, und bringt diese wieder in regelmäßige Thätigkeit. Hätte auch frühe Gewöhnung zur Reinlichkeit den moralischen Nutzen nicht, von dem weiter unten die Rede seyn wird, so müßte sie doch schon nach ihrem sehr bedeutenden Einfluß auf Körperstärkung und körperliches Wohlseyn ein wichtiger Gegenstand der Erziehung seyn. Hier kommt besonders auch der Gebrauch des frischen Wassers als eines vorzüglichen Belebungsmittels des Körpers in Betracht.

99.
Künstliche Mittel zur Bildung des Körpers. Gymnastik; Turnkunst.

Wenn die Erziehung den ganzen Menschen ergreifen, und keine Anlage unangeregt lassen soll; so darf sie es doch einmal nicht dem Zufall überlassen, was etwa die natürlichen Verhältnisse, in denen das Kind lebt, für die Bildung seines Körpers bewirken mögen. Je bildsamer der jugendliche Körper ist, je nothwendiger es ist, daß er schon als Organ einer vernünftigen Seele betrachtet in jeder Hinsicht die möglich größte Ausbildung erlange, und je wünschenswerther so viele Vorfälle im menschlichen Leben diese Ausbildung des Körpers machen, desto mehr ist auch der Erzieher aufgefordert, zu der Körperbildung seiner Zöglinge nicht nur verhütend, sondern thätig befördernd mitzuwirken. Von außerordentlicher Wichtigkeit sind auch die sogenannten (körperlich) gymnastischen Uebungen, und sollten daher in keiner Anstalt ganz fehlen. Selbst in Volksschulen sollten, wenn sie auch

dem gewöhnlichen Schulunterricht nicht einverleibt werden können, doch wenigstens einige Einrichtungen für diesen Zweck gemacht, und die Kinder absichtlich zum Gebrauch derselben angeleitet werden.

Die ersten Elemente dieser gymnastischen Uebungen enthalten schon die gewöhnlichen Kinderspiele, aber diese führen am Ende nicht weiter, als auf dasjenige, was sich ohne große Anstrengung nach wenigen Versuchen von selbst lernt. Allein nicht seltene Vorfälle im menschlichen Leben fordern schon viel mehr, und schon darum kann der verständige Erzieher dabei nicht stehen bleiben. Er muß weiter gehen; er muß die Kraft und Gewandtheit des ganzen Körpers und die einzelnen in Uebung kommenden Körpertheile zu einer solchen Fertigkeit steigern, daß völlige Sicherheit in das Thun kommt, und der Schüler seine errungene Kraft und Gewandtheit auch bei anscheinender Gefahr mit ruhiger Besonnenheit gebrauchen lernt. Vorzüglich wichtig für das Leben ist das Springen (Voltigiren), das Klettern, das Gleichgewicht-Halten und das Schwimmen.

Die sogenannte Turnkunst bezieht und ordnet die gymnastischen Uebungen zur Vorbildung des künftigen Vaterlands-Vertheidigers, und giebt auf diese Weise der ganzen Sache der Körperübung ein volksthümliches Gepräge. Schön und herrlich ist das Ziel, das sie sich vorsetzt, und würdig jeder Theilnahme und jeder Beförderung der Sache von Seiten derer, die durch ihre Stellung im Volke den deutschen Volksgeist zu leiten berufen sind.

Im Allgemeinen gelangt der Körper durch alle diese Mittel zu der Art von Abhärtung, die nicht etwa in einer gewissen Stumpfheit gegen äußere widrige Eindrücke besteht, wohl aber den Menschen gegen manches, welchem der Verweichlichte und Verzärtelte körperlich und — bei

dem großen Einfluß des Körpers auf die Seele auch geistig — unterliegt, waffnet und ihn in den Stand setzt, auch dem Schweren, Opfer und Anstrengung Fordernden kraftvoll entgegen zu gehen, muthig zu überwinden, oder auch muthig zu tragen und zu dulden, wenn Pflicht und Umstände zu tragen und zu dulden gebieten.

100.

Einfluß des Gemüths auf körperliche Bildung.

So sehr der Geist in seiner Thätigkeit, in seiner Entwicklung und Ausbildung gehemmt ist, wenn sein Organ nichts taugt, und er mit einem mißleiteten, verweichlichten oder zerrütteten Körper kämpft, so schädlich wirken Gemüths-Fehler, widrige Stimmungen der Seele und Leidenschaften zurück auf die Entwicklung und Ausbildung des Körpers. Es ist beinahe unglaublich, welche körperliche Zerüttungen Leidenschaften verursachen, auch selbst dann, wenn das Kind nicht durch sie verführt wird, unmittelbar an seinem Körper zu sündigen. Wie viel mehr aber noch, wenn das letztere der Fall ist! Trübsinn, Zorn, Neid, Eigensinn, Furcht, und was der Verirrungen der Triebe mehr sind, müssen, wenn sie nur einigermaßen stark sich äußern, und feste Wurzel fassen, eben so sehr körperlich als geistig zerrütten, besonders so lange der Körper noch in seiner Entwicklung begriffen ist.

Wachend steht der edle Erzieher gleichsam am Thore der Leidenschaft, und sucht nach allen seinen Kräften Körper und Seele vor ihren Einflüssen zu schirmen. Er pflegt sorgfältig von den ersten Tagen des Lebens an die Keime holder Gemüths-Eigenschaften, des Frohsinns, der Thätigkeit, der Schamhaftigkeit, der Liebe, der Sittlichkeit und Religion, und wehrt damit der verderblichen Macht der erwachenden unordent-

lichen Neigungen, Leidenschaften und des bösen Beispiels. Wir zeichnen, da von den übrigen Gemüths-Eigenschaften am gehörigen Orte die Rede seyn wird, nur den der kindlichen Natur so natürlichen Frohsinn als das schöne Belebungs-Mittel körperlicher Entwicklung aus. Ihn hat die Natur dem Kinde ins Herz gegeben, damit es als eine fröhlich wachsende Blume aufblühe, und körperlich und geistig, im holden Leben aller Kräfte, gedeihe.

101.

Bildung der Sinnen- und Sprachwerkzeuge.

Im Einzelnen wendet sich die Aufmerksamkeit und Thätigkeit des Erziehers vorzüglich denjenigen Organen zu, welche die Verbindung der Außenwelt mit dem Geiste des Menschen vermitteln. Ist es einmal gewiß, daß alle geistige Bildung von der Anschauung ausgeht, so ist auch klar, wie wichtig und nothwendig die Bildung derjenigen Werkzeuge sey, vermittelst deren wir die Anschauungen erhalten, denn von dem Grade ihrer Bildung hängt großentheils die Richtigkeit, Deutlichkeit und der Umfang unserer Vorstellungen ab. Unter diesen Sinnen-Werkzeugen sind die Organe des Gesichts und des Gehörs der Schärfung und Bildung am meisten fähig, eben darum, weil durch sie (und vornemlich durch das Auge) uns der meiste Stoff zur Bildung des Geistes zuströmt. Die Erziehung sucht daher von diesen Werkzeugen der Sinne nicht nur alles abzuhalten, was sie verletzen, zerrütten und verwöhnen kann, sondern sie sorgt auch für ihre Vervollkommnung durch besondere Uebungen im Scharf-, Weit- und Richtig-sehen und hören.

Was von den Werkzeugen der Sinne gilt, gilt auch von den Sprach-Organen, welche ein vorzüglicher Gegenstand der ersten Erziehung sind. Die Folge der

Uebungen, welche mit ihnen vorgenommen werden müssen, gründet sich auf Beobachtungen der Folge, in welcher die verschiedenen Laute sich bilden, und die verschiedenen Sprach-Organe in Thätigkeit kommen.

Zum weiteren Studium der Lehre von der körperlichen Erziehung sind außer den pädagogischen Lhrbücheern von Niemeyer 1. Th. S. 39 — 89. Sailer S. 209 — 268. Schwarz 2. und 3. Th. 1 Abth. folgende Schriften zu empfehlen:

- Hufeland, die Kunst das menschliche Leben zu verlängern. 2 Th.
- Ebendesselben, guter Rath an Mütter über die wichtigsten Punkte der physischen Erziehung. Berl. 1803.
- Faust, Gesundheits-Katechismus. 9. Aufl. Lpz. 1802.
- Struve, Handbuch der physischen Erziehung. Hannover 1803.
- Gutsmuths Gymnastik für die Jugend. 2. Aufl. 1804.
- Vieth, Versuch einer Encyclopädie der Leibes-Uebungen. 2 Bde. Berlin 1795.
- Gutsmuths Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes. Frankfurt 1817.

Drittes Capitel.

Geistige Erziehung.

102.

Zielpunkte für den Erzieher bei der Entwicklung der geistigen Natur des Kindes.

1) Gewöhne deinen Zögling zum genauen Aufmerken und zum vollständigen Ergreifen dessen, was du ihm vorhältst. Laß die Kraft nicht abschweifen, sondern halte Sinn und Verstand, Herz und Willen an Einem Gegebenen fest.

2) Hat die Seele aufgenommen, so rege die innere

Kraft zu lebendiger Verarbeitung auf. Erwecke die Selbstthätigkeit deines Zöglings. Gieb der wankenden Kraft zwar die leitende Hand, aber zerbrich alle Krücken, an denen nur der Lahme hinkt. Laß deinen Zögling überall selbst suchen und finden und ringen mit den Hindernissen, wo er Vermögen zu finden und zu überwinden hat.

3) So führe ihn zum eigenen Gefühl und zum Bewußtseyn dessen, was er vermag, indem du das Leichtere in genauer Stufenfolge an das Schwerere knüpfst; und endlich

4) laß ihn nicht rasten und nicht ruhen, bis er erstrebt, errungen und vollendet hat.

103.

Anfänge der geistigen Erziehung.

In der Richtung, welche der Geist in seiner Entwicklung gleich im Anfang seiner Thätigkeit nimmt, ergreift ihn die Erziehung. Diese Richtung geht zuerst einzig auf das Sichtbare, Sinnliche der Umgebung. Die Erziehung kann in den ersten Lebens-Jahren diese sinnlichen Vorstellungen, Empfindungen, Begehrungen blos gleichsam spielend leiten, und solche Dinge in der Ordnung vorführen, welche besonders bildend für den Geist sind. Nach und nach wird der Ton der Erziehung immer ernster, der Gang immer geregelter; alles, was die Erziehung zur Entfaltung der Kräfte herbei führt, ordnet sich immer mehr nach einer festen, durchgreifenden Idee.

I. Von der Bildung des Gefühls- vermögens.

104.

Das Gefühlsvermögen in seinem Verhältniß zum Gemüth.

In dem Gefühlsvermögen wird, wie wir schon oben gezeigt haben, der ganze Mensch angeregt. Das ist kein Wunder, denn es ist die auf dem Gemüth unmittelbar ruhende, die aus dem Gemüth unmittelbar ausströmende Kraft. Jener natürliche Zug, der sich in dem Menschensinne nach seinen verschiedenen Richtungen kund giebt, ist selbst nichts anderes als ein Gefühl, dessen Ursprung nicht mehr weiter verfolgt werden kann. Alles, was dem natürlichen Menschensinne zusagt, das sagt auch dem Gefühle zu, das erregt Lust und die lebendigste Theilnahme. Will man daher gleich anfangs das Kind allseitig ergreifen, so muß man das Gefühl selbst bei seiner Wurzel fassen, das heißt, man muß dem natürlichen Zug des Gemüths nach allen seinen Richtungen nachgehen, und ihm die angemessene Nahrung geben. Ist dann das Interesse für die dargebotene einfache Geistesnahrung nur einmal einigermaßen geweckt, so kommen auch alle dem ursprünglichen Zuge des Gemüths entsprechende Vermögen der Seele gleichzeitig in Bewegung. Was das Gefühl wohlthuend reizt, das will man auch, wenn es ein Gegenstand des Wissens ist, näher kennen lernen, das will man auch, wenn es ein Gegenstand des Begehrens ist, wirklich machen, erlangen, erringen, und das wiederum aus demselben Grunde, weil man sich von dem Erkannten und Errungenen neuen Genuß und neue Freude verspricht. Nicht zu übersehen ist aber, daß das Gefühlsvermögen mit dem Kunstvermögen und mit dem Begehrungsvermögen in der nächsten Ver-

wandtschaft steht. Wollte damit nicht der weise Schöpfer zu verstehen geben, daß das gefühlte Edle und Gute nicht im Innern des Menschen vergraben bleiben, sondern durch die That in's Leben treten soll? Darum wirkt aber auch ein unrichtig geleitetes Gefühlsvermögen um so schädlicher auf den ganzen Charakter, weil diese Gefühle in Neigungen, Begierden und Leidenschaften übergehen.

105.

Frohsinn.

Wenn von Bildung des Gefühlsvermögens die Rede ist, so ist vorerst zu beobachten, wie sich dann das Gefühl überhaupt bei dem Kinde ausspreche, um das Gefühlsvermögen bei seiner Wurzel fassen zu können. Allen einzelnen Gefühlen des Kindes liegt zu Grunde das Lebensgefühl, welches sich im kindlichen Frohsinne darstellt. Dieser Frohsinn bewegt sich zunächst im Sinnlichen, Sichtbaren, und will also natürlicherweise daher seine erste Nahrung haben. Eine andere zur Zeit dem Kinde aufdringen zu wollen, hieße dem Winke der Natur durchaus entgegen handeln. Das Gefühlsvermögen soll aber nicht sowohl erst erweckt, (denn es ist schon an sich in hinreichendem Grade da), als vielmehr gebildet, das heißt, in der Richtung, die es nehmen soll, geleitet werden. Der Entwicklungsgang der Gefühle soll stufenweise vom Sinnlichen in's Geistige, Edlere seine Richtung nehmen.

Das Gefühl bilden, heißt also nichts anderes, als der aufstrebenden Kraft stufenweise und unmerklich immer geistigeren Stoff unterschieben, und so das Interesse am Geistigeren erwecken und unmerklich erhöhen. So wirft sich dann der natürliche kindliche Frohsinn in stetigem Uebergang auf den immer geistiger werdenden Stoff, und zieht denselben in das bewegliche Leben aller Kräfte

herein, welches sich dann aufs wirksamste über alle Bestrebungen des kindlichen Geistes ergießt.

106.

Aeußerungen und Erweckungen des Gefühls.

Soviel im Allgemeinen. Verfolgen wir die besonderen Arten von Gefühlen nach ihrem verhältnißmäßigen Werth für die Erziehung, so ergiebt sich folgendes. Die körperlichen Gefühle sind natürlich die ersten, welche erwachen. Sie bedürfen keiner Erweckung und Belebung, wohl aber des Niederhaltens und der Schwächung, denn ihre Gewalt ist nur allzu stark über den im Sinnlichen befangenen Unmündigen; sie sind es, die durch ihre vorherrschende Stärke für die ganze Bildung verderblich werden, wenn sie nicht bald edleren Gefühlen weichen. Hier ist kein Anfangspunkt der Entwicklung des geistigen Menschen zu suchen, denn diese Gefühle hat die Menschenseele mit der Thierseele gemein. — Bald ergötzt sich Auge und Ohr an Erscheinungen der Außenwelt, an schimmernden Farben und hellklingenden Tönen, und innerlich zieht der Zug des Herzens zu Vater und Mutter hin. Die Gefühle, welche jenes erzeugt, sind das Element alles Wissens und der Kunstbildung. Die Gefühle, welche in diesem ihren Grund haben, sind das Element der Sittlichkeit und der Religion. Auf diesem doppelten Wege greift das Gefühlsvermögen zuerst in alle übrigen Vermögen erweckend ein, und auf diesem doppelten Wege hat also auch der Erzieher das Gefühl anzuregen, wenn er auf die Bildung des ganzen geistigen Menschen elementarisch wirken will. — Der Nachahmungs- und der Thätigkeits-Trieb treibt nun das Kind zu eigener Wirksamkeit; es will Antheil nehmen an dem thätigen Leben; es thut es nach seiner kindlichen und kindischen Weise; es spielt. Auf diese

Spiele wirft sich mit natürlicher Innigkeit das kindliche Gefühl; in diesen Spielen, die das Kind mit den Jahren wechselt, und seinen Alters gemäßen Bedürfnissen anpaßt, findet es bis zum Eintritt in das Jünglings-Alter seine größte Lust. Sie sind auch von großer Wichtigkeit, denn sie sind das gymnastische Element nicht nur für den Körper, sondern auch für den sich entwickelnden Geist. Hier ist's auch, wo der Erzieher leitend eingreift, und unmerklich dasjenige unterschiebt, was er für die Gefühlsbildung und für die Bildung überhaupt zweckmäßig erkennt. In diesen Spielen kann jede Kraft ihre Uebung finden, ja sie können mit dem ernsthaften Geschäft des Lernens so in Beziehung gesetzt werden, daß nicht nur jene immer mehr bildenden Werth gewinnen, sondern auch die Lust am Spiele das Interesse und die Freude am ernsthafteren Unterricht befördert. Man lasse die Kinder sich frei bewegen in diesem spielenden Leben, so lange bis die Natur selbst ihren Uebertritt in die Prosa des gewöhnlichen Gesellschaftslebens fordert, denn dort waltet die Einbildungskraft und damit auch das lebendige Gefühl; sonst werden sie altklug, allzufrühe reif, und (Mädchen besonders, welche gerne gefallen wollen) eitel. — Der Zug der Kinder zu den Eltern tritt bestimmter als Liebe hervor, voraus gesetzt, daß die Eltern ihnen mit Liebe entgegen kommen. Die Liebe äußert sich im Vertrauen, in Folgsamkeit, in Dank, und auf diesem Wege entwickelt sich bei guter Leitung das sittliche Gefühl. In den natürlichen Spielen schließen sich Kinder an Kinder an, und alle wohlwollenden Gefühle finden in diesem Vereine ihre Nahrung. Der Erzieher steure nur mit Vorsicht dem leicht aufkeimenden Neide, dem Streit und Zank und allen Auswüchsen der Selbstsucht. Er pflege überhaupt diese wohlwollenden Gefühle auf jede Art, so dehnen sie sich von selbst

auf mehrere andere Menschen aus, und der Erzieher wird die Keime des sich entwickelnden Religions-Gefühls lieblich hervorgehen sehen. Die Einbildungskraft ist es, welche das Kind über die Sinnenwelt hinaus hebt, und den leitenden und ordnenden Gottes-Geist in allen Erscheinungen der lebendigen Natur ahnen läßt. — Das Gefühl für das Wahre entwickelt sich im Unterricht. Anschaulichkeit, Klarheit, Bestimmtheit, späterhin richtige Beweisführung führt, so wie zur Sicherheit im Denken, so auch zum Gefühl des Wahren. Von der Bildung des Gefühls für das Schöne reden wir noch besonders.

107.

Fortsetzung.

Das Gefühlsvermögen äußert sich in seiner größten Stärke in demjenigen Alter, wo es von der Phantasie belebt ist, und wo auch im Körper Veränderungen vorgehen, welche reizend auf dasselbe wirken, im Jünglings- und Jungfrauen-Alter. Es ist natürlich, daß da, wo alle Kräfte im vollen Leben und Ringen begriffen sind, das Gefühlsvermögen, welches den Mittelpunkt aller bildet, in vorzüglicher Thätigkeit seyn muß. In einer Alterszeit, wo Gegenwart und Zukunft noch so wolkenlos vor dem Menschen liegt, wo er nur im Genusse lebt, und wo seiner gesteigerten Kraft keine Schwierigkeit unüberwindlich scheint, da muß er auch der stärksten Gefühle fähig seyn. Ueberhaupt wenn erhabene Gedanken sich der Seele bemächtigen und sie beinahe ausschließend beherrschen, Gedanken (Ideen), von deren Ausführung man sich den wohlthätigsten, den entscheidensten Einfluß auf Menschenveredlung und Menschenwohlfahrt verspricht; Wahrheiten, welche aus dem Innersten unseres Gemüths mit siegender Gewalt hervortreten — Gott, Wahrheit, Recht, Vaterland, — dann steigt

das Gefühl des edeln Menschen bis zur Begeisterung, und äußert sich dann auch durch die kräftigste That. Solche Ideen in dem Gemüthe des Zöglings zu erwecken, und durch die zweckmäßigsten Mittel zu verstärken, muß des Erziehers heilige Sorge seyn.

108.

Belebungsmittel des Gefühls.

Wenn wir genau darauf achten, was dann das sey, was unsere Gefühle in lebhafte Bewegung setzt, so finden wir einmal, es ist nicht die kalte, abgezogene, durch mancherlei Schlüsse erst gefundene Vernunft-Wahrheit, welche einen starken Einfluß auf das Gefühl äußert. Das Gefühl will 1) sinnlich Anschauliches, Wohlthuendes in Formen, Farben, Tönen; darum macht die Natur, die bildende Kunst, die Musik so große Wirkungen auf den unverdorbenen Menschen. Aber auch in diesem ist es nicht sowohl das Ruhende, Leblose, welches uns in Bewegung setzt, sondern vornemlich 2) das Bewegliche, Lebendige selbst, welches wiederum das Leben des Gefühls erzeugt. Darum sind die Geschichte, die Erzählung, das Beispiel so mächtige Belebungsmittel des Gefühls. Ueberdieß bemerken wir 3) daß beinahe überall, wo das Gefühl lebhaft angeregt ist, die Einbildungskraft dazu mitgewirkt hat. Schon die Geschichte führt die Begebenheiten und die einzelnen merkwürdigen Züge aus dem Leben der Menschen eigentlich nur vor der Einbildungskraft vorüber, welche sich dann daraus ein vollständiges Bild gestaltet. Bei dem Anblick der Noth malt sich die Einbildungskraft das Bild des Nothleidenden innerlich aus, und erst dadurch wird das Gefühl des Mitleidens recht lebhaft in uns rege. Es ist nicht nur die Anschauung von den Naturschönheiten, welche unser Gefühl in Bewegung

setzt, es ist vielmehr das übersinnliche Leben der Naturkräfte, welches wir nicht sehen, sondern blos ahnen. Im Jünglingsalter ist ohnedieß das Gefühl nur darum so stark, weil in diesem Alter die Phantasie so kräftig vorherrschend ist. Der Erzieher erkennt hieraus, welche Mittel er anzuwenden habe, wenn er das Gefühl in Thätigkeit setzen will. Nur hat er bei Anwendung dieser Mittel und bei der Gefühlsbildung überhaupt sich ja zu erinnern, daß das einseitige Wirken auf das Gefühl nothwendig auf Abwege führe, und der Verstand der Leiter des Gefühls seyn müsse.

109.

Das Schöne.

Arten und Stufen des Schönen.

Wenn wir von der Schönheit einer Sache, eines Gegenstandes reden, so kommt blos seine Darstellung, die Form, in Betracht, in der dieser Gegenstand erscheint. Alle andere Rücksichten, z. B. der Nützlichkeit, Brauchbarkeit, verschwinden; nur in so fern er, so wie er erscheint, ein reines Wohlgefallen erzeugt, nennen wir ihn schön. Wenn wir auch, wie wir oben (31) bemerkt haben, auf die Frage, warum dann dieses oder jenes ein reines Wohlgefallen in uns erzeuge, und warum andere Dinge nicht, warum also dieses oder jenes mit Recht schön genannt werden könne, keine völlig befriedigende Antwort zu geben vermögen, so ist doch so viel entschieden, daß bei allem anerkannt Schönen eine natürliche harmonische Verbindung der Theile zum Ganzen statt finde, welche zwar nicht überall nachgewiesen werden kann, die aber doch der natürliche Menschensinn empfindet, und wornach sich unser Urtheil über die Schönheit einer Sache bestimmt. Bei allem Schönen ist natürliche Beziehung

und Verbindung der Theile, des Mannigfaltigen zum Ganzen, zur Einheit.

Auf der untersten Stufe des Schönen stehen die Formen der leblosen, unorganischen Natur und alles, was die Kunst in dieser Hinsicht nachbildet. Gewöhnlich sind diese Formen, so wie die Körper ursprünglich erscheinen, eben und geradlinig. Wir finden sie im Steinreich und besonders auffallend in den Krystallisationen. Schon bei dem Anblick der geraden Linie haben wir die unwillkührliche Empfindung von etwas Ruhendem, Unbeweglichem, Leblosem. Wollen wir aus geraden Linien etwas Schönes bilden, so müssen immer die Theile auf beiden Seiten einander entsprechend seyn, und das, was in der Mitte liegt, muß die sich entsprechenden Seitentheile regelmäßig und gleichmäßig verbinden. Mit diesem geradlinigen Regelmäßigen fängt die Natur ihre Bildungen an; die Kunst wird's nicht besser machen wollen, und selbst die Pädagogik wird den Bildungsgang des Schönheitsgefühls von keinem andern Punkte aus beginnen können. Unter den freien Künsten ist diejenige, welche auf der niedrigsten Stufe sich hält, eben deßwegen die gemeine Baukunst.

Auf der zweiten Stufe des Schönen stehen die Formen der lebendigen, organischen Natur. Diese Formen sind gewöhnlich krummlinig oder gemischt, so die Blumen, die Blätter, die Früchte u. s. w. Jede krumme Linie (der Kreis etwa ausgenommen, welcher mechanisch wieder in sich selbst zurückgeht), giebt die Empfindung von einer Bewegung, von einem gewissen Leben, und auch die leblosen Gegenstände, in welche die Kunst die krummen Linien bringt, (wenn sie nur damit nicht überladen werden, und dadurch ihren wahren Charakter ganz verlieren), erhalten dadurch etwas Lebendigeres, wodurch das Wohlgefallen an ihnen vermehrt

wird. Wenn aus der Verbindung von krummen Linien etwas Schönes hervorgehen soll, so ist es nicht gerade nöthig, daß die äußeren Seitenlinien in entgegengesetzter Richtung einander entsprechen, vielmehr erhält dadurch die Form etwas Gebundenes, Unbewegliches und den Charakter des Leblosen. Es ist nur nöthig, daß die Richtungen und Bewegungen der krummen Linien in gewissen Punkten auf eine natürliche Weise zusammentreffen. Weiteres wird wohl schwerlich ausgemittelt werden können, weil die Gesetze für die ästhetischen Verhältnisse zu tief im Innersten des Gemüths liegen, als daß sie vollkommen erforscht, und von dem Verstande rein gefunden werden könnten. Das Gemüth selbst erscheint bei dem erwachsenen Menschen nicht mehr in seiner reinen unverfälschten Gestalt; der ganze Gang der geistigen Bildung verändert den Gemüthszustand mit jedem Schritt vorwärts oder rückwärts, und zwar bei jedem Menschen auf eigenthümliche Weise. Darum kann man auch aus den Aeußerungen des Gemüths nicht mehr sicher auf diese Gesetze schließen, und daher sind die Urtheile über Schönheit bei verschiedenen Menschen so verschieden.

Aus dem Obigen folgt aber, daß überall, wo wirkliche oder scheinbare Bewegung ist, überall besonders, wo organisches Leben sich äußert oder auch nur geahnet wird, und durch die harmonische Thätigkeit der Kräfte Einheit und Bedeutsamkeit der Form bewirkt wird, auch um so größeres Wohlgefallen an diesen Formen empfunden werden müsse.

Herausgehoben und vervielfältigt werden diese Formen durch die Farben, welche nach ihrem verschiedenen Verhältniß zum Licht einen eigenen Sinnenreiz erregen. Je heller die Farben sind, in desto hellerem Lichte erscheint der Gegenstand, je dunkler sie sind, desto weniger

können wir unterscheiden, und desto düsterer stellt sich auch der Gegenstand dar. Einige Farben haben den Charakter des Milden, andere des Harten, wiederum andere des Düstern u. s. w. Eine einzelne Farbe bildet noch nichts Schönes; das Schöne in Farben entsteht erst durch die Verbindung mehrerer Farben zu einem harmonischen Ganzen. Je sanfter sie in einander hinüberfließen, desto mehr drücken sie die natürliche Bewegung aus, und desto mehr sprechen sie auch das gebildete Schönheitsgefühl an.

Das Pflanzenreich stellt uns weit mehr Schönes dar, als das Thierreich; das ist natürlich. In den Pflanzen, besonders in den Blumen, hat es die Natur eigentlich darauf angelegt, zu erheitern und zu ergötzen; bei den Thieren erscheinen uns noch mehrere andere Zwecke, um derentwillen sie da sind. Aber auch unter den Thieren, je mehr Zartheit und Beweglichkeit nach allen Richtungen, desto mehr Gefälliges der Form.

Unter die Künste, welche in diese Sphäre des Schönen gehören, rechnen wir die höhere Baukunst, die Musik in Rücksicht der natürlichen melodischen Tonverbindungen, die Blumen- und Landschafts-Zeichnung und Malerei.

Auf der dritten und höchsten Stufe des Schönen steht das geistig Schöne. Die schönste Körperform, welche durch den Geist nicht nur belebt, sondern beseelt erscheint, ist die Form des menschlichen Körpers. Das vollkommene Ebenmaß der Theile und ihr richtiges Verhältniß zum Ganzen, das sanfte Zusammenfließen der krummen Linien in einander, besonders in den menschlichen Gesichtszügen, die eben so regelmäßige als zweckmäßige Vertheilung der Gliedmaßen und ihre freie Beweglichkeit nach allen Richtungen, erhalten ihre höchste Bedeutsamkeit durch das ausdrucksvolle Auge, aus welchem ein vernünftiger Geist spricht. Alles noch so har-

monische Bewegen in der organischen Natur erfolgt doch nur nach nothwendigen Gesetzen, keine freie Thätigkeit wird uns in allen Veränderungen des organischen Lebens offenbar. Im höchsten Schönen aber muß uns eine freie Wirksamkeit des Geistes fühlbar seyn. Diesen Eindruck auf das Gemüth macht die Natur in ihren einzelnen Produkten nicht, wohl aber im Ganzen als das herrliche Werk des höchsten vernünftigen Geistes. In dem Gesange und in der Musik überhaupt giebt die schöne Melodie allein blos die Empfindung anmuthiger Beweglichkeit; erst der dem ganzen Tonstück und seinen einzelnen Theilen angemessene Ausdruck, welcher die entsprechenden Gefühle darstellt und in den Herzen der Zuhörer aufregt, gießt gleichsam die Seele in die Musik, und zieht das Tonstück und seine Harmonien in die Sphäre des geistig Schönen.

In Rücksicht auf das Zeichnen und die Malerei und Bildhauerkunst gehört hieher die Landschafts-Zeichnung, vornemlich aber die Darstellung historischer Scenen, in so fern in den letztern der freie Mensch im Handeln, also in den Wirkungen seiner inneren Thätigkeit erscheint. Noch abgezogener vom Sinnlichen stellt sich das geistig Schöne in der Rede dar. Die gefällige Stellung der Worte und die angenehmen Verhältnisse der Theile der Rede machen das lebendig Schöne der Rede aus; aber die Vollkommenheit der Gedanken, welche durch die Sprache ausgedrückt werden, macht die Rede erst zu einem geistig schönen Produkt. Am höchsten erscheint das geistig Schöne in der Poesie. Hier zeigt sich Phantasie und Gefühl in größter Lebendigkeit. Die Bilder des Lieblichsten und Erhabensten, das die Sinnenwelt hat, gebraucht die Poesie als Versinnlichungsmittel des Geistigen, und bewirkt damit die Vereinigung des sinnlich Schönen mit dem geistig Schönen

auf das vollkommenste. Daher steht sie dann der Religion am nächsten, ja sie wird zur Religion selbst, wenn sie die erhabensten Ideen des Uebersinnlichen zu ihrem Gegenstande macht, und so das Gemüth in seinem innersten Leben ergreift.]

110.

Bildung des Schönheits-Gefühls und Kunst-Vermögens.

Es war nöthig, die Stufen des Schönen in der Natur und in der Kunst nachzuweisen, weil die Bildung des Schönheitsgefühls keinen andern Gang nehmen kann. Auch die Bildung des Schönheitsgefühls und des Kunstvermögens muß vom sinnlich Schönen, vom Schönen der leblosen Natur in das geistig Schöne übergehen. Mit dem richtigen Auffassen des Regelmäßigen in geradlinigen Formen und mit dem Zeichnen derselben nach der Natur selbst muß die Bildung des ästhetischen Sinnes angefangen, und damit so lange fortgefahren werden, bis das Kind zu ziemlicher Fertigkeit im Darstellen dieser Formen und Körper und zugleich zum vollen Gefühle der Regelmäßigkeit gebracht ist. Mit den ersten Uebungen im Ziehen der krummen Linien tritt das Kind in die Pflanzenwelt über, und gelangt so zum Gefühl des lebendig Schönen, bis es zur dritten Stufe, zu der menschlichen Körperform übergeht. — Die Musik gehört zum lebendig Schönen, sie hat aber ihre Taktlehre (Rhythmik), ihre Tonlehre (Melodik), und ihre Lehre vom guten Ausdruck (Dynamik). Der musikalische Rythmus, Takt, (welcher ohne Töne kein Theil der Musik selbst seyn kann, weil die Musik in die Sphäre des lebendig Schönen gehört,) entspricht als bloße todte Form, in welcher die Töne sich bewegen, den Bildungen der leblosen Natur, er bringt

Regelmäßigkeit in die Bewegungen der Töne. Die Melodie, welche die Töne in der Bewegung darstellt, entspricht den Bildungen der organischen Natur. Der Ausdruck bringt erst die Seele in die Musik, und so wird sie in die Sphäre des geistig Schönen erhoben. Die drei Theile, welche wir in der Musik unterscheiden, müssen daher in derselben Ordnung ihre Uebungen erhalten *).

---

*) Wir führen diese Idee blos so weit durch, als es der Zweck dieser Einleitung für Elementar-Schullehrer fordert. Wie reichhaltig und anwendbar sie nicht blos innerhalb des Gebietes des Schönes, sondern im ganzen Felde des Unterrichts und der Bildung sey, möchten folgende Andeutungen ins Licht setzen. Schon der Leseunterricht hat drei Hauptstufen. Die Fertigkeit im Lesen überhaupt wird auf rhythmischem Wege zuerst in einzelnen Sylbenabsätzen, dann durch Verbindung kurzer und langer Sylben, und endlich in ganzen Wörtern bewirkt. Auf der zweiten Stufe wird das melodische Lesen in Hinsicht auf Steigen oder Fallen der Stimme, und endlich auf der dritten Stufe das dynamische Lesen, in welchem sich erst der Geist des Lesestücks ausspricht, betrieben. — Im Sprachunterricht hat es der etymologische Theil blos mit dem unorganischen Zusammensetzen und Bilden der einzelnen Wörter zu thun. Bei dem Bilden der einzelnen Sätze tritt Leben in die Sprache. In ganzen Perioden und Aufsätzen aber spricht sich erst der Geist, der ganze vollständige Gedanke aus. — Ja, selbst die Bildung des sittlichen Menschen geht im Grunde denselben Weg. Zuerst Gewöhnung an das Gesetzmäßige, dann Uebung der durch Gewöhnung erstarkten sittlichen Kräfte im Leben, und endlich die moralische Gesinnung, welche Einheit in das sittliche Thun bringt, und als der moralische Geist den ganzen sittlichen Menschen beseelt. — Dieser Idee entsprechen im Unterricht die drei Operationen des Anschauens und Darstellens, des Uebens und des Anwendens.

111.
Fortsetzung.

Die Elementarbildung hat nur die Aufgabe, das Gefühl für das einfach- und natürlich-Schöne zu wecken und zu bilden. Erst eine höhere Bildung erweitert dem Zögling das Feld des Schönen, und giebt der Kunst einen größeren Spielraum. Findet einmal der Zögling am Geistigen überhaupt Interesse, so kann es dann nicht mehr schwer seyn, das Gefühl auf die höheren Stufen des geistig Schönen überzuleiten. Man führe ihn dann immer hin an die Produkte einer schönen Phantasie, an die herrlichen Geistesblüthen vorzüglicher Dichter, und er wird das ächt Schöne in solchen poetischen Darstellungen, so vorbereitet, gewiß empfinden.

II. Von der Bildung des Erkenntnißvermögens.

112.
Nothwendigkeit der Bildung des Erkenntnißvermögens.

Es ist alles daran gelegen, daß der Zögling zur Verständigkeit und zur Vernünftigkeit gelange, das heißt, daß er die Geisteskraft und die nöthigen Kenntnisse erhalte, um über die Erscheinungen der Welt und des Menschenlebens, so wie über alles, was mit seiner künftigen Bestimmung in wichtiger Beziehung steht, richtig und vernünftig urtheilen zu können. Ein gebildeter Verstand verbreitet über alles sein wohlthätiges Licht, und ist der unentbehrliche Leiter aller übrigen Kräfte, der sie vor falscher Richtung, vor jeder fehlerhaften und zwecklosen Thätigkeit verwahrt. Dagegen wollen die meisten, selbst sittlichen und religiösen Fehler

im Mangel an Bildung der Erkenntnißkräfte überhaupt, und besonders an Bildung des Verstandes, ihre Quelle. Bei einer ungebildeten oder mißleiteten Anschauungskraft, bei einem schwachen, ungetreuen Gedächtniß *), bei einer zu matten oder auch überspannten Einbildungskraft, bei einem Verstande, der keine richtige Begriffe zu bilden, und kein gesundes Urtheil zu fällen vermag, mit einem Wort, bei einer ungebildeten Erkenntnißkraft giebt es auch keine geordnete, sichere Willensthätigkeit und kein richtiges Gefühl für das Wahre, Schöne und Gute.

113.

Erweckung und Erhaltung der Aufmerksamkeit.

Das **Aufmerken** ist die erste Thätigkeit des Denkvermögens, und äußert sich schon im früheſten Alter. Dieses Aufmerken soll zur **Aufmerksamkeit**, zu einem selbstthätigen Streben werden, Deutlichkeit in seine Vorstellungen zu bringen. Ist die Aufmerksamkeit nicht geweckt, so ist alles Lehren umsonst; der Schüler hat Augen, und sieht nicht, hat Ohren und hört nicht, und ist in seiner steten Zerstreuung unfähig, zu irgend einer

---

*) „Was ist dem Menschen nöthiger, als Geistes-Gegenwart, „als lebhafte Vergegenwärtigung des Wissens! Ja, was ist „Tugend anders, als ein treues Gedächtniß, als die Kraft, „fromme Ansichten in der Seele fest zu halten, der in gu„ten Stunden gefaßten Vorsätze und Entschließungen im„mer eingedenk zu seyn, — als Fertigkeit, immer Gott „vor Augen zu haben? Vergeßlichkeit, nicht Bösartigkeit „ist die Quelle unserer Vergehungen, ein leeres Herz und „ein schwaches Gedächtniß. Von der einen Seite fehlt es „an innerer Aufmunterung zum Guten, an klaren Ansich„ten, von der andern vergessen wir immer wieder, daß „wir's beschlossen hatten, gut zu seyn.“ Bruchstücke zur Erziehungs- und Menschenkunde, religiösen Inhalts. Frankfurt 1810. Erstes Heft. S. 42.

deutlichen Erkenntniß zu gelangen. Des Erziehers erste Aufgabe muß daher seyn, die Aufmerksamkeit seines Zöglings zu wecken, festzuhalten und zu leiten. Wie vermag er das? Die Natur zeigt ihm selbst den Weg, wenn er nur auf sie achtet.

Nur was den Menschen interessirt, ist Gegenstand seiner vollen, ungetheilten Aufmerksamkeit, darum können es bei dem noch im Sinnlichen ausschließungsweise lebenden Kinde nur Gegenstände sinnlicher Anschauung seyn, welche seine Aufmerksamkeit fesseln. Dahin gehört aber nicht nur das äußerlich Anschauliche, sondern besonders auch dasjenige, was seiner Einbildungskraft lebendig vorgeführt werden kann, wie alles Geschichtliche, das den Kreis und das Leben des Kindes berührt. In dieser Hülle des Anschaulichen wird ihm dann nach und nach auch das Abstraktere interessant, und, unter einer klugen Leitung des Erziehers, Gegenstand seiner Aufmerksamkeit. — Interessant ist aber auch dem Kinde alles, was es selbst hervorbringt, weil sich damit das angenehme, aufreizende Gefühl der eigenen Kraft verbindet. Darum wird alles die Aufmerksamkeit des Kindes gewinnen, was es selbst hervorbringen oder nachzubilden vermag. Weiß daher der Erzieher den Stoff für die Thätigkeit seines Zöglings so zu ordnen, und seine Kraft zur eigenen Verarbeitung aufzuregen, so hat er darin auch das sicherste Mittel, die Aufmerksamkeit festzuhalten.

Je jünger die Kinder sind, desto weniger kann man von ihnen fordern, daß sie mit ihrer Aufmerksamkeit lange auf einem und demselben Gegenstande verweilen; desto öfter muß der Erzieher mit den Gegenständen der Betrachtung wechseln. Je mehr aber die Kraft erstarkt, desto länger muß sie auch auf demselben Gegenstand festgehalten werden, und desto stärkere Forderungen darf

man an den Zögling machen, daß er die Sache vielseitig auffasse, und in der Verarbeitung behandle. Je weniger die Kraft geübt ist, desto weniger kann die Aufmerksamkeit Vieles auf einmal in der Betrachtung umfassen. Daher muß in den früheren Jahren nicht nur überhaupt alles vermieden werden, was die Aufmerksamkeit ablenken kann, sondern es dürfen ihr namentlich auf einmal nie mehrere Gegenstände vorgeführt werden. Erst in späteren Jahren müssen die Kinder nach und nach gewöhnt werden, auf Verschiedenes ihre Aufmerksamkeit zugleich zu heften, jedoch mit Vorsicht, damit nicht Oberflächlichkeit im Wissen und Flüchtigkeit im Thun entstehe.

114.

Uebungen des Anschauungs-Vermögens.

Da die ersten Funktionen des Denkvermögens nur Anschauungen sind, so muß seine Bildung mit Sinnen-Uebungen beginnen. Jede Anschauung muß klar, bestimmt und so vollständig als möglich seyn, d. h. das Bild des wahrgenommenen Gegenstandes muß, als ein getreuer Abdruck desselben, hell und in der natürlichen Ordnung seiner Theile, in seinem Umrisse genau begränzt und von den nahe liegenden Gegenständen geschieden, endlich, wo möglich mit allen seinen Merkmalen, von allen Seiten aufgefaßt vor die Seele treten. Hiezu wird theils Schärfe und Geübtheit der Sinne im richtigen und bestimmten Auffassen, theils ein hinreichender Grad bereits geübter Aufmerksamkeit erfordert.

Die Natur stellt uns nie etwas ganz Einfaches, sondern immer ein Zusammengesetztes, Ganzes vor das Auge. Dieses unser Auge ist auch so eingerichtet, daß es bei dem natürlichen Anblick einer Sache nicht zuerst den einzelnen Theil auffaßt, sondern immer ein ganzes, größeres Bild in den Gesichtskreis zieht. Aber steht nun dies=

ses Bild da, so muß es, um der Vorstellung davon Richtigkeit zu geben, in seine Theile aufgelöst, und dann freilich die Aufmerksamkeit auf den Theilen festgehalten werden, bis sie nach ihren Merkmalen und in ihrer Verbindung mit den andern Theilen so aufgefaßt sind, daß das ganze Bild des Gegenstandes aus den partiellen Vorstellungen zur vollständigen Anschauung konstruirt werden kann.

Man zergliedere daher den vor das Auge gebrachten Gegenstand zuerst in seine natürlichen Bestandtheile, und halte dann das Auge auf dem Einzelnen, Einfachen, Naheliegenden fest. Hierauf verbinde man das Einzelne mit dem zunächst dazu Gehörenden, erweitere die Anschauung selbst, und schreite zum Zusammengesetzten, Umfassenden, Entfernten fort u. s. w. Nur bei dem langsamen Uebergehen vom Kleinen auf das Große, vom Einfachen auf das Mannigfaltige, vom Nahen auf das Ferne wird zugleich deutliche und vollständige Kenntniß des Gegenstandes und Schärfe und Geübtheit des Organs im Aufnehmen und Auffassen gewonnen. Ist jeder Theil genau betrachtet, so bezeichne ihn das Wort. Dadurch wird der Eindruck des Gegenstandes für einen zweiten Sinn, für das Gehör, fixirt, und dem Gedächtniß zu desto treuerer Aufbewahrung übergeben.

115.

Uebungen der Einbildungskraft und des Gedächtnisses.

So wird dann auf diesem Wege, und unmittelbar durch die Uebung der Anschauungskraft, der mit den Sinnen wahrgenommene Gegenstand zu einem Gegenstand der Einbildungskraft, die äußere Wahrnehmung zu einer innern Anschauung, welche bleibt, auch wenn der Gegenstand selbst nicht mehr durch die

Sinne wahrnehmbar ist. Je lichtvoller, bestimmter, vollständiger die sinnliche Wahrnehmung war, desto reiner, ungemischter, lebendiger wird auch Gedächtniß und Einbildungskraft das erhaltene Bild bewahren und wieder freithätig darstellen. Darum bleibt auch das Kind während der ganzen Periode des Gedächtnisses noch so sehr in den Banden der Sinnlichkeit, weil das zu stärkende Gedächtniß der klaren Anschauung zum festen Behalten eben so sehr, als zum leichten Hervorrufen des Behaltenen, bedarf.

Gut geleitete Uebungen der Anschauungskraft (wobei besonders auch der Ort, an dem sich der Gegenstand befindet, in Betracht kommt,) sind daher die besten Vorübungen des Gedächtnisses und der Einbildungskraft. Die Stufenfolge besonderer Gedächtnißübungen richtet sich auch ganz nach demselben Gesetz, welches wir bei den Sinnenübungen ausgesprochen haben. Man schreitet auch hier vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren, vom Einprägen sinnlich wahrnehmbarer Dinge zum Einprägen solcher Dinge fort, die nicht sinnlich wahrgenommen werden können. Und ist wirklich Klarheit der Anschauung das Mittel, wodurch sich die Sache dem Gedächtniß fest und dauernd einprägt, so heißt das nichts anderes, als daß nur das sich der Kraft fest eindrücke, was verstanden wird. So hängt dann auch die Bildung des Wort- und Zahl-Gedächtnisses von der Bildung des Sachgedächtnisses ab, indem jene beiden ersteren Zweige dieser Kraft es schon mit etwas Abstrakterem zu thun haben, das nur dann fest bleibt, wenn es mit einer gegebenen Sache in Verbindung gesetzt wird. Hieraus folgt aber für den Erzieher die wichtige Regel, die nicht genug beherzigt werden kann: man trenne in der Anwendung Sach-, Ort-, Wort- und Zahl-Gedächt-

niß nicht, und richte seine Aufmerksamkeit und Thätigkeit nicht einseitig nur auf Einen Zweig dieser Kraft *)! Eine klare Anschauung wird nur durch das Auffassen der Sache mit allen ihren Merkmalen und Bezeichnungen erhalten, und so steht auch ihr Bild nur unter diesen Umständen ganz hell, stark und lebendig in der Seele, und wird auch um so leichter wieder hervorgerufen, je vielfältiger die Merkmale sind, durch die es mit anderen unserer Vorstellungen zusammenhängt. Im Allgemeinen kommt bei den Gedächtnißübungen alles auf ein öfteres geordnetes Wiederholen und ein natürliches Zusammen-

*) Wozu überhaupt diese Eintheilung des Gedächtnisses in ein Sach-, Wort-, Zahl-, Ort- und Namen-Gedächtniß? Welche Erscheinung möchte in dieser Eintheilung ihre Erklärung finden? etwa die, daß manche Menschen die Fähigkeit haben, das Sächliche zu behalten, aber um so weniger, Zahlen und Worte festzuhalten? Allein zur Erklärung dieser Bemerkung bedarf es dieser Eintheilung in der That nicht. Einmal bemerken wir umgekehrt niemals, daß bei einem guten (sogenannten) Zahlgedächtniß ein gutes Sachgedächtniß fehlt, und das leitet von selbst auf den Gedanken, daß das Behalten von Zahl und Wort schwerer seyn müsse, als das Behalten einer gehabten sinnlichen Wahrnehmung. Vermag der Mensch daher Zahl und Wort nur mühsam im Gedächtniß festzuhalten, so zeugt das von Schwäche des Gedächtnisses überhaupt, das zum Behalten und Wiederhervorrufen des abstrakteren Gegenstandes nicht genug Kraft und Energie hat. Uebrigens kommt alles auf die Beschäftigungen an, zu denen sich der Mensch mit voller Liebe wendet. In ihnen findet das Gedächtniß seine relative Nahrung, wodurch es dann allerdings, je nachdem der Gegenstand seiner Uebung ist, bald als Sach-, bald als Wort- oder Zahl-Gedächtniß vorzüglich stark wird. Man lese hierüber und über Gedächtniß-Uebungen die Abhandlung in der Zeitschrift für Volks-Schullehrer von Goldmann. Unna 1812. 1. B. 2. Heft. S. 1—24.

knüpfen schon vorhandener, verwandter Vorstellungen mit den neuen, erst einzuprägenden, an.

116.

Fortsetzung.

Die Einbildungskraft, das bewunderswürdigste Vermögen der menschlichen Seele, erhält seinen Rang unter den höheren Seelen-Kräften erst dann, wenn sie als Phantasie selbstthätig und schaffend wirkt, und aus den vorhandenen Bildern Neues hervorbringt. Von ihr strömt Geist und Leben aus über alles Denken, Fühlen und Wollen des Menschen, und mit Recht heißt sie die Mutter der Begeisterung, denn sie ist es, welche das Höchste, nach welchem der Mensch streben kann, mit ihren herrlichen Farben ausmalt, und es zum Gegenstand des innigsten Begehrens macht. Je größer aber ihre Gewalt über den Menschen ist, desto verderblicher wird ihr Einfluß auf ihn und seine Bildung, wenn sie sich mit den unedleren, sinnlichen Neigungen des Menschen verbindet, und ihm dasjenige, was er als ein sittliches Wesen verabscheuen sollte, als ein begehrungswerthes Gut mit den reizendsten Farben darstellt, oder wenn sie überhaupt eine solche Macht über ihn gewinnt, welche durch die besonnene, prüfende Vernunft nicht mehr im Zaume gehalten werden kann.

Die Spuren dieser bewundernswürdigen, alles belebenden Kraft zeigen sich frühe, vorzüglich in den Spielen der Kinder. Bald genügt ihnen das nicht mehr, was vorhanden ist; sie wollen Neues bilden, und je größer die Anlage der Phantasie in ihnen ist, desto mehr gefallen sie sich im Bilden des Sonderbarsten und Auffallendsten. In diesem Zeitpunkte kann der Erzieher schon sehr viel zur Entwicklung und richtigen Leitung dieser Anlage thun, wenn er die angemessenen Mittel wählt, und auch

in die Spiele der Kinder eine höhere Bedeutung und Beziehung auf Höheres und Erstrebbares zu legen versteht. Gleichnisse und Parabeln, wie sie Krummacher giebt, dienen ganz vorzüglich dazu, den jungen Geist in der gewöhnlichen Erscheinung etwas Höheres, Bedeutsames, in dem Aeußeren etwas Inneres, Tieferes finden zu lehren.

Gut gewählte Mährchen, wenn sie gleich nicht in die Schule gehören, sind für die Bildung der Phantasie nicht zu verwerfen, weil das Kind so gerne im Reiche des Wunderbaren sich umtreibt. Späterhin, wenn der Knabe zum Jüngling heranreift, führt der Erzieher seinen Zögling an große Vorbilder hin, welche seine Phantasie idealisirt, und die er zu erreichen strebt, bis sein religiös-moralischer Sinn so weit ausgebildet ist, daß ihm Christus, das Urbild der vollendeten Menschheit, ein Gegenstand seines höchsten sittlichen Strebens werden kann.

Die sorgsame Leitung des Erziehers bei der Entwicklung und Bildung der Phantasie ist aber um so mehr nöthig, weil sie, einmal lebendig angeregt, mit den sinnlichen Neigungen in Bund tritt, oder — auch wo sie sich auf das Höhere richtet — die Grenzen überschreitet, welche ihr die Vernunft setzt. Daher kommt so viel darauf an, welche Richtung ihr der Erzieher giebt. Darum lasse er sie nicht abschweifen auf das Tändelnde, Verweichlichende, überhaupt auf dasjenige, was der ohnedieß überwiegenden Sinnlichkeit Nahrung geben kann. Er lenke sie vielmehr stets auf das hin, was des Strebens des edeln Menschen würdig ist. Er dulde nicht das dumpfe Hinbrüten über irgend eine Sache, sondern ermuntere überall zum klaren Denken und zum ruhigen Prüfen, so wird seinem Zöglinge, gleich weit entfernt von einem kalten Vernünfteln und von

Schwärmerei die wahre Gesundheit des Geistes bewahrt bleiben.

117.

Verstandesübungen.

So wie die Sinnenübung an sich Vorübung des Gedächtnisses und der Einbildungskraft ist, so ist Sinnen- uns Gedächtniß-Uebung die natürliche Vorübung des Verstandes. Bei jedem Bemerken eines aus mehreren Theilen zusammengesetzten Gegenstandes werden Partial-Anschauungen in eine Total-Anschauung verbunden, und es findet daher ein Zusammenfassen des Mannigfaltigen zur Einheit statt. So beginnt während des Akts der Anschauung auch schon der Verstand sein Geschäft des Vergleichens, Unterscheidens und Ordnens. So lange nun der Verstand mit seiner Thätigkeit innerhalb der Gränzen des Anschaulichen bleibt, so lange fällt die Verstandesübung mit der Sinnenübung zusammen, und kann nichts anderes seyn, als eine Uebung im Vergleichen, Unterscheiden und Ordnen sinnlicher Gegenstände unter gemeinschaftliche Begriffe. In diesem Bilden des Begriffs und des sinnlichen Urtheils zeigt sich bereits deutlich die Selbstthätigkeit des Verstandes, um deren Erweckung es dem Erzieher vornemlich zu thun ist. — Allein erst dann offenbart sich der Verstand in seiner vollen Unabhängigkeit, wenn er sich über die Anschauung und jede mögliche Täuschung der Sinne erhebt, den Schein von der Wahrheit zu unterscheiden, und über äußere und innere Zweckmäßigkeit der Dinge richtig zu urtheilen vermag. Der Erzieher darf daher nicht bei den Erscheinungen, nach welchen sich blos das sinnliche Urtheil bildet, stehen bleiben, er muß vielmehr der Thätigkeit des Verstandes und der Urtheilskraft eine immer geistigere Rich-

tung zu geben suchen. Auch hier bleibt ihm, so lange der Zögling noch in den Banden der Sinnlichkeit ist, das Aeußere zur Fixirung der Aufmerksamkeit unentbehrlich, er gebraucht es jedoch blos als Mittel zur Veranschaulichung geistiger Wahrheiten und zur Fortleitung der selbstthätigen Kraft. Der Unterricht hat nun solche Lehrgegenstände auszumitteln, welche der Fassungskraft der Kinder und dem Zwecke ihrer Bildung angemessen und so beschaffen sind, daß eine stufenweise Fortleitung der Verstandes-Kraft dadurch möglich wird. Und wie könnte Gründlichkeit und Stetigkeit im Denken sicherer bewirkt werden, als auf dem mathematischen Wege, als durch die Einführung des kindlichen Verstandes in das Wesen der Form und der Zahl, in jene beiden Wissenschaften, die den Geist, indem sie ihn an eine strenge Schlußfolge gewöhnen, zugleich (besonders Form und Maaß) im Gebiete der Anschauung festhalten? Und was könnte dem Verstande mehr zu deutlichen und richtigen Begriffen verhelfen, und ihn im Besitz der erworbenen mehr sichern, als ein gründlicher Unterricht in der Sprache, die jeden Begriff richtig und bestimmt durch das Wort bezeichnet, in ihren manchfachen Zusammensetzungen so reichen Stoff zum Nachdenken giebt, und den Gedanken in ihrer Hülle mit sich fortzieht und belebt? — Es ist natürlich, daß der Erzieher die Verstandes-Thätigkeit nun auch auf Wahrnehmungen des inneren Sinnes lenkt, seinen Zögling auf die Aussprüche seines Gewissens aufmerksam macht, und so vornemlich das sittliche und religiöse Urtheil begründet. Ist nemlich der innere Sinn erweckt und lebhaft angeregt, so ist der Zögling in solche Situationen zu versetzen, wo er über Rechtmäßigkeit und Unrechtmäßigkeit seiner eigenen und fremder Handlungsweise nach der reinen Stimme in seinem Innern zu urtheilen ge-

zwungen ist. — So führt ihn die Erziehung nach und nach zu einer von dem Sinnlichen mehr und mehr unabhängigen, rein geistigen Thätigkeit mit Verschmähung äußerer Anschauungs-Mittel im Unterricht, und nachdem sie ihn an ein geordnetes, regelmäßiges Denken und an eine strenge Beweisführung gewöhnt hat, so leitet sie ihn nun bei allen Erscheinungen auf Grund und Ursache, gewöhnt ihn bei allen vorkommenden Fällen an ein ruhiges Ueberlegen, und sucht in ihm die Fertigkeit zu bewirken, die erhaltenen Begriffe und Kenntnisse auf jeden vorkommenden Fall mit Leichtigkeit anzuwenden.

Dann führt sie ihm die mancherlei menschlichen Irrthümer und Vorurtheile vor, läßt ihn ihre Quellen aufsuchen, und leitet sein Urtheil zu einer den Gesetzen der Vernunft gemäßen Entscheidung. Auf diesem Wege kann es nicht anders seyn, als daß mit jedem Schritte auch das Gefühl immer mehr in Anspruch genommen, und eine warme Liebe für alles Wahre erzeugt wird. Und ist diese einmal lebendig da, und ist der Verstand einmal durch eine richtige Leitung gegen Irrwege gesichert, so hat die Erziehung ihren Zögling auf dem Punkte, wo sie ihn seiner eigenen Selbstführung in dieser Hinsicht überlassen kann.

Eine auf diese Weise bewerkstelligte Verstandes-Bildung wird dem religiösen Glauben nie schädlich werden, denn je mehr der Mensch zur Gründlichkeit und Sicherheit im Denken geführt ist, desto weniger verwirft er überwiegende Glaubens-Gründe in Absicht auf Wahrheiten, für welche es keinen mathematischen Beweis giebt. Ja, da er nun einmal gewöhnt ist, nichts Wichtiges von der Hand zu weisen und auf sich beruhen zu lassen, so urtheilt er in solchen Fällen überall nach Gründen der Wahrscheinlichkeit, die in allen göttlichen Wahrheiten, für die wir uns bekennen, der Verstand um so weniger

verkennen kann, je gebildeter er ist, und je mehr seine Bildung mit wahrer Herzensbildung Hand in Hand geht.

118.

Bildung der Vernunft.

Von richtiger Leitung des (freilich nicht blos praktischen, gemeinen) Verstandes ist Cultur der Vernunft die natürliche Folge. Ist einmal lebendige Geistesthätigkeit, Liebe zum Wahren, Streben nach gründlichem Wissen erweckt, so kann sich der Geist nicht mehr bei bloßen Erfahrungs-Regeln, nicht mehr bei der Einsicht in den nächsten Grund der Erscheinungen beruhigen. Er strebt seinen Gegenstand tiefer, an seiner Quelle aufzufassen, und schließt daher weiter bis auf seine letzte, unsichtbare Ursache. Der Verstand selbst fordert ein unabänderliches Gesetz, nach dem er urtheilt, sucht feste Grundsätze für das Wollen und Handeln. Diese kann er nur aus dem Innern, nur aus der Vernunft nehmen. Die Uebung des Verstandes ist darum Vorübung der Vernunft. Mehr als solche Vorübungen kann die Elementar-Erziehung und der Elementar-Unterricht nicht geben, da die Periode der vorherrschenden Vernunft erst eintritt, wenn der Zögling der Elementar-Erziehung längst entwachsen ist. Erweckt diese nur den Sinn für gründliches Wissen, gewöhnt sie nur den Geist, sich nicht mit der nächsten, besten Erklärung der Sache zu begnügen, sucht sie ihn nur aus dem Sichtbaren, Sinnlichen mit fester Hand ins Unsichtbare, Uebersinnliche überzuführen, und gelingt es ihr nur, dem Zögling jeden Ausspruch seines Innern rein, klar und deutlich zum Bewußtseyn zu bringen, so hat sie alles gethan, was sie kann. Der lebhaft angeregte und in volle Thätigkeit gesetzte Geist wird in der Folge nicht stille stehen. Die Vernunft wird aus der schönen Pe-

riode der Phantasie ungeschwächt als Siegerin hervortreten, und ihre gesetzgebende und sicher leitende Macht über den Menschen in allen Lebens-Verhältnissen behaupten.

119.

Zusammenhang der Uebungen der Erkenntnißkräfte.

Der innige Zusammenhang, in welchem alle Zweige der Erkenntnißkraft stehen, und der wechselseitige bildende Einfluß, welchen sie gegen einander äußern, ist dem Pädagogen ein bedeutender Wink für die Wahl seiner Entwicklungs- und Bildungs-Methode. Vorzüglich ist die Bemerkung von großer Wichtigkeit, daß jede zweckmäßige Uebung der untergeordneten, vorherrschenden Kraft zugleich Vorübung zur Bildung der nächst höheren ist. Diesen Gesichtspunkt darf der Erzieher schlechterdings nicht aus dem Auge verlieren, vielmehr muß die ganze Anlage seiner Uebungen sich darnach richten, wenn sie zweckmäßig seyn soll. Damit arbeitet er sich immer selbst vor, und findet auf jeder Stufe bereits das Fundament, auf welches er sicher weiter bauen kann. — Da aber bei jedem verständigen Denken die ganze Seele in Thätigkeit ist, so kann auch jedes einseitige Wirken auf diese oder jene Seelenkraft auf jeder Stufe nur Einseitigkeit der Bildung zur Folge haben. Wenn es daher dem Erzieher auf einer gewissen Stufe um Entwicklung und Bildung Einer der abgeleiteten Kräfte vornemlich zu thun ist, so verliere er keine der übrigen Kräfte aus dem Auge, und blicke bei seinen Uebungen stets vorwärts und rückwärts. Jede neue Anschauung und Vorstellung, welche der Zögling erhalten soll, knüpfe er mit Sorgfalt an die vorhandenen Vorstellungen und Bilder der Einbildungskraft an, und wecke den Verstand zum genauen Vergleichen und zum richti-

gen Urtheilen. Jedes Bild der Einbildungskraft werde durch Anschauungen belebt und verstärkt, und mit Hülfe des prüfenden Verstandes in sein wahres Licht gestellt. Endlich belebe er die trockene Verstandes- und Vernunft-Wahrheit durch die längst gewonnenen Anschauungen und Bilder der Phantasie.

III. Von der Bildung des Begehrungsvermögens oder von der sittlichen Erziehung.

120.

Werth der sittlichen Erziehung.

Der Hauptvorzug des Menschen besteht in seiner sittlichen Natur; das ist unstreitig. Die größte Verständigkeit, die sich nur immer der Mensch erringen kann, kann nichts mehr als einen Schein von Bildung abgeben, wenn sich der Verstand der Leitung und Gesetzgebung der Vernunft, in der Sphäre entreißt, in welcher sie am freiesten und mit voller Entscheidung spricht, denn nur als sittliches Wesen behauptet der Mensch seinen hohen Rang im Reiche der Geister. Wenn aber das ist, so ist auch über die Nothwendigkeit und den Werth der moralischen Erziehung entschieden, denn sie soll den Menschen von frühester Jugend an so leiten, daß er seine hohe Bestimmung als ein sittliches Wesen erreichen kann. Wer nicht zum Guten erzogen ist, ist gar nicht erzogen. Eine Erziehung, wie sie seyn soll, wirkt dahin mit voller Kraft; die Sphäre der Sittlichkeit ist eigentlich das Element, in der sie sich aufs thätigste bewegt, und bezeichnet der Erziehung ihr wichtigstes, aber auch zugleich ihr schwerstes Geschäft, denn hier hat sie nicht nur mit noth-

wendigen, in der Menschennatur liegenden Beschränkungen der Kräfte, sondern mit einem angebohrnen Hang zum Bösen zu kämpfen, der sich nie ganz vertilgen läßt, und der selbst dem kräftigsten Willen immer neue Hindernisse der Ausführung entgegen setzt. Dafür sprechen Erfahrung und Schrift, und selbst der große Apostel legt das demüthige Bekenntniß (Röm. 7, 18. 19.) ab, „er „habe wohl Wollen, aber zum Vollbringen komme es „nicht. Er thue das Gute nicht, das er wolle, sondern „häufig das Böse, das er nicht wolle." Unter solchen Umständen liegt alles daran, daß wir uns deutliche Rechenschaft geben, was der Erzieher in Hinsicht auf sittliche Bildung zu leisten habe, und wirklich leisten könne.

121.

Ziel der sittlichen Erziehung.

Da die Erziehung ein für allemal darauf Verzicht thun muß, den Keim des Bösen gänzlich auszurotten, und den Zögling zum sittlich vollkommenen Menschen heranbilden zu wollen, da ferner das ganze Tugendleben des Menschen der Zustand eines fortwährenden Kampfes gegen den inneren Feind des Guten ist, so geht die Erziehung einzig darauf aus, den Zögling durch ihre zweckmäßigsten Mittel in den Stand zu setzen, daß er 1) diesen Kampf gegen das Böse jederzeit mit gutem Erfolg bestehen, und 2) allen Forderungen seines edleren Selbsts die möglichste Genüge leisten könne.

Beides gehört zusammen, und kann nicht getrennt werden. Ein Feind wird nur bekämpft, wenn man ihm eine andere überlegene Macht entgegensetzt. Der Widerstand gegen das Böse ist fruchtlos, wenn man nicht das Entgegengesetzte in dem Herzen pflanzt, nemlich die Liebe znm Guten. Das Böse muß überwunden werden,

und kann nur allein durch das Gute überwunden werden. Jeder andere Widerstand zeugt von Schwäche, und wird diese Schwäche bald genug in dem gänzlichen Mißlingen des gehofften Erfolgs empfinden lassen. Einzelne Fehler ablegen wollen, etwa weil man ihre nachtheiligen Folgen fühlt, ohne dem Gemüth eine direkte Richtung auf das Gute überhaupt gegeben zu haben, heißt nichts. Das Herz kann nie leer bleiben. Seine Sehnsucht nach dem, was ihm entzogen worden, wird nur um so stärker werden, je hartnäckiger man ihm das Entzogene verweigert, und so geschiehts dann, daß, wenn der eine böse Geist ausgetrieben worden, sieben andere unreine Geister seine Stelle einnehmen, und es dann mit einem solchen Menschen ärger wird, denn zuvor. So müssen wir es denn als einen allgemeinen moralisch pädagogischen Grundsatz aussprechen: du wirst dem einzelnen Bösen nur dann wehren, wenn du das entgegengesetzte Gute pflanzest, und du kannst die einzelne Tugend nicht pflanzen, wenn du nicht das ganze Gemüth für alles, was gut und edel ist, gewonnen hast.

122.

Umfang der sittlichen Erziehung.

Die sittliche Bestimmung des Menschen setzt ein Etwas in seiner Seele voraus, das ihm sagt, was recht oder unrecht, was gut oder böse sey. Diese innere, heilige Stimme muß für ihn vernehmbar, unter allen Vorkommenheiten des Lebens deutlich vernehmbar seyn; er muß sie von jeder andern Stimme, die etwa auch in seinem Innern spricht, unterscheiden können, er muß gewöhnt seyn, auf diese heilige Stimme zu achten, und sie ohne Unterlaß bei allem, was er thun oder lassen soll, zu fragen, ja er muß es so weit bringen, daß

sie nicht nur dann spricht, wenn er absichtlich mit ihr zu Rathe geht, sondern daß sie gleichsam unaufgefordert, schnell und mit völliger Bestimmtheit entscheidet. Ist das moralische Gefühl auf diese Weise geweckt und geschärft, so wird daraus bei guter Leitung eine Geneigtheit des Gemüths entstehen, den Forderungen des Gewissens willig zu gehorchen, ein Wohlgefallen am Guten selbst, eine innige, überwiegende Liebe zum Guten, ein Verlangen des Herzens nach wahrer Veredlung. Diese Geneigtheit zum Guten muß in einen herrschenden Sinn für das Gute, der sich immer gleich bleibt, in eine feste Ueberzeugung von der Würde und Schönheit der Tugend und in eine darauf gegründete Gesinnung übergehen, welche den Edeln nie stille stehen, nie mit dem, was er moralisch bereits ist, zufrieden seyn läßt, sondern ihn unaufhörlich treibt, im Guten immer weiter zu kommen, und zu sittlicher Vollendung kraftvoll hinzustreben. Aber eben hiezu bedarf er eine Kraft und Festigkeit des Willens, die jedem Reize der Sinnlichkeit widersteht, und jeder Aufopferung, welche die Tugend fordert, gewachsen ist.

Fassen wir dieses alles zusammen, so entspringt daraus die Aufgabe für den Erzieher:

1) den sittlichen Sinn des Zöglings zweckmäßig anzuregen, zu schärfen und zu beleben;
2) durch frühe Angewöhnungen und durch jedes zweckmäßige Stärkungsmittel des Willens ihm die Ausübung des Guten und den Sieg über das Böse zu erleichtern.

Was endlich die Heilung einzelner Charakterfehler und übler Gewohnheiten betrifft, so hat

3) der Erzieher sie als sittliche Krankheiten und Ausartungen des Bildungs-Triebes zu betrachten, und die naturgemäßesten Mittel anzuwenden, um

sie zu heilen, und dem Geist und Herzen seines Zöglings wieder eine bessere Richtung zu geben.

123.

a) Erweckung des moralischen Sinnes.

Alle Aeußerungen des Guten und Bösen, welche man bei dem Kinde in den ersten Jahren seines Lebens wahrnimmt, scheinen blos Wirkungen eines Triebes, dem es folgt und folgen muß, und weiter nichts, zu seyn. Das Begehren des Kindes ist allerdings in dieser ganz ersten Lebenszeit nur ein sinnliches Begehren, denn wer wollte da schon eine freie Selbstthätigkeit des Willens erwarten? Man müßte jedoch Kinder sehr schlecht beobachtet haben, wenn man das Daseyn des Gewissens und seine Regsamkeit selbst in den ersten Jahren läugnen wollte. Die Sprache des Gewissens ist auch dem zartesten Alter so hörbar, schon so frühe erscheinen die Zeichen der Selbstachtung und der inneren Zufriedenheit in froher Laune, Munterkeit, Offenheit, — die Zeichen eines bösen Gewissens in Aengstlichkeit, Unruhe, übler Laune, Zurückhaltung und im schamvollen Erröthen, daß man wohl sieht, es gehe im Innern etwas mehr vor, als was der bloße Trieb bewirken kann. Eine Bemerkung ist pädagogisch besonders wichtig, nemlich die, daß das Kind bei seinen Handlungen auf den Gesichtsmienen älterer Menschen (nicht blos des Vaters und der Mutter, von denen es etwa, wenn es Unrecht thut, Strafe fürchtet,) so fragend verweilt, und mit gespannter Aufmerksamkeit das Urtheil über seine Handlungen erwartet. Bemerkt es Billigung, so verbreitet sich eine unverkennbare Fröhlichkeit über sein ganzes Wesen. Die Bemerkung, sage ich, ist pädagogisch wichtig, weil daraus erhellt, daß die Kinder ältere Personen für mehr, als für bloße Beobachter ihres Thuns und Lassens, und

zwar, wenn man so sagen soll, als Repräsentanten ihres eigenen, noch unentwickelten Gewissens nehmen. Es ist auch keine Frage, ob sich der Erzieher dafür anzusehen habe. Die erste Anregung des Gewissens kann auf keine andere Art geschehen, als daß der Erzieher selbst an die Stelle des noch unentwickelten Gewissens tritt, und in dieser Eigenschaft unbedingten Gehorsam und Glauben an die Wahrheit seiner Aussprüche fordert. Sollen dann aber seine Zöglinge sein Wort als den Ausspruch ihres eigenen Gewissens anerkennen, und sollen sie dasselbe mit dem noch leisen, einfachen Wort in ihrem Innern übereinstimmend finden, so muß jenes das Gepräge einfacher Kindlichkeit haben, der Erzieher muß in den kindlichen Frohsinn eingehen, nichts verbieten und als Unart gewaltsam hindern, was an sich keine Unart, sondern blos Wirkung des natürlichen Frohgefühls ist. Ueberhaupt soll alles schon darauf berechnet seyn, daß der Grund, warum etwas geboten oder verboten wird, wo nicht vom Kinde schon eingesehen, doch geahnet werden könne.

Das Kind muß seinen Erzieher achten und lieben; das ist die erste Bedingung für das Gelingen der ersten Entwicklung des moralischen Gefühls, — achten, damit ihm jeder sittliche Ausspruch des Erziehers als unumstößliche, heilige Wahrheit gelte, — lieben, damit es keinen Anstand nehme, ihm sein ganzes Gemüth mit allen seinen Regungen und Empfindungen offen darzulegen. Daher muß der Erzieher selbst seinen Kindern als moralisches Muster erscheinen. Er muß aber auch als liebender Vater ihnen entgegen kommen. Härte und Despotismus treiben zur Verschlossenheit, und Verschlossenheit führt zur Lüge, zur ersten widernatürlichen, in ihren Wirkungen auf die

ganze Gesinnung höchst verderblichen Verrenkung des Gemüths.

Zur Entwicklung des moralischen Sinnes durch besondere Anregungen hat der Erzieher im Umgang mit den Kindern überall Gelegenheit, ohne daß er sie erst suchen darf. Die schönen Verhältnisse des Familienlebens, die Verbindungen der Kinder unter einander, ihre täglichen Beschäftigungen und Spiele, ihr Zusammenleben in der Schule, alle ihre kindlichen Aeußerungen und Handlungen sind dem Pädagogen ein reicher Stoff zur Verdeutlichung der inneren Gewissensstimme, zur Uebung des sittlichen Gefühls. Ueberall weiß er Beziehungen auf das innere Leben aufzufinden, überall Worte anzuknüpfen, welche Reize zur Uebung und Entfaltung der Kraft werden. „Ist das recht, was du thun willst? — und warum wäre es unrecht? — was würden gute Menschen von dir denken, wenn du eine solche Handlung begiengest?" solche und ähnliche Fragen wird der Erzieher nicht sparen, aber er wird auch dem inneren Gefühl durch unaufhörliches Moralisiren keine Gewalt anthun, weil dieses die entgegengesetzte Wirkung hervorbringen, und gegen den Moralisten und seine Moral gleichgültig machen würde. Ueberhaupt gilt auch hier, was nicht genug gesagt werden kann, man glaube nemlich nicht überall nachhelfen zu müssen, und vertraue auch der angeregten Kraft, daß sie sich selbst hilft. Das lange Reden über die Rechtmäßigkeit oder Unrechtmäßigkeit einer Handlung verwirrt nur das einfache Gefühl, das ein langes Auseinandersetzen dessen, was an sich klar ist, nicht vertragen kann. Das gewichtige Wort: „du sollst das thun! so steht's in deinem Innern geschrieben! so will es Gott, der dir dein Gewissen gegeben hat!" bedarf keiner weitern, umständlichen Auslegung, und thut in seiner Kürze weit mehr,

Wirkung, als die stärksten Vernunftgründe, die über den Horizont der Kinder gehen. — Hiezu wirkt vornemlich der eigentliche Unterricht mit. Erzählungen, welche alle Kinder so gerne hören, weil sie das Lebendige lebendig darstellen, den Geist in keine todte, stillstehende Begriffswelt, sondern in einen Kreis einführen, wo stete Bewegung herrscht, wo immer Neues sich ereignet, — Erzählungen vornemlich aus der Kinderwelt stehen dem Erzieher überall zu Gebot, um jede sittliche Wahrheit zu versinnlichen. Sie verfehlen bei gutem Vortrag ihre Wirkung zuverlässig nicht. Auch hiebei glaube man nicht, man müsse recht vieles und recht eindringendes darüber sagen. Sind sie, was sie seyn sollen, (wahr, aus dem Leben genommen), natürlich und dem kindlichen Sinne angemessen, so bedarf es nur weniger Andeutungen und Winke, um, da sie im Gedächtniß niedergelegt sind, nicht etwa für den Augenblick, sondern, so oft sie der Erinnerung vorschweben, der sich entfaltenden sittlichen Kraft reichliche Nahrung zu geben. Und was soll ich von den Geschichten der Bibel sagen, von ihnen, die, als in einem Gotteswort enthalten, ein göttliches Gepräge tragen, die aber schon an sich so ächt kindlich sind? Gewiß der christliche Pädagoge kann und wird sie nicht übersehen, wohl aber an diese herrliche Quelle moralischer Belehrung seine Kinder bei jeder Gelegenheit führen. Doch davon reden wir noch bei einer andern Gelegenheit.

Dem Pädagogen kann es unmöglich entgehen, in welch genauer Verbindung das sittliche Gefühl mit dem Gefühl für das Symmetrische und Schöne steht. Das Gefühl für Regelmäßigkeit erzeugt einen Sinn für Ordnung, der nicht nur überhaupt wohlthätig wirkt auf das äußere Verhalten, sondern auch überall eine Regel und ein Maaß sucht, nach welchem

er das Aeußerliche, also auch Handlungen, mißt. Steigert sich nun das Gefühl für Regelmäßigkeit hinauf zum Gefühl des geistig Schönen, so wird bei guter Leitung gewiß auch das Gefühl für das Gute lebendig, das jenem so nahe verwandt ist. Angewendet auf das äußere Verhalten, verwandelt sich auch der Sinn für Regelmäßigkeit in ein Gefühl für das Schickliche, Anständige. Sittenartigkeit ist aber gleichsam die Schaale, in der sich der Kern, die Sittlichkeit bildet. Dem Gefühl für Anständigkeit und Schicklichkeit liegt immer ein dunkles Gefühl für Recht und Unrecht zu Grunde *). Bezieht sich gleich das erstere blos auf das äußere Benehmen, so will doch jeder, der sein Betragen nach den Regeln der Wohlanständigkeit einrichtet, daß man dasselbe als einen getreuen äußeren Aus- und Abdruck seiner inneren Gesinnung betrachten soll. Diese Bemerkung ist für die Erziehung um so wichtiger, da diese bei der vorherrschenden Sinnlichkeit der Kinder keine wirksameren Mittel hat, die geistige Kraft zu entfalten, als diejenige Mittel, welche das Geistige mit dem Sinnlichen verknüpfen, und gleichsam in sinnlicher Hülle fortleiten. Man wird hoffentlich nicht einwenden, „daß die Sitten unseres Zeitalters lehren, wie wenig der Sinn für äußere Wohlanständigkeit wirkliche Sittlichkeit zur Folge habe, daß man dadurch nur Heuchler bilde, und daß überhaupt eine solche Gesetzmäßigkeit und ein solches Bequemen nach äußerer Sitte nie zur Moralität führe.“ Die Sitten unserer Zeit beweisen nur, daß der einmal verdorbene Mensch trennt, was nie getrennt werden sollte, daß sein Gefühl bereits abgestumpft oder mißbildet, daß er selbst bereits ein Heuchler ist, und den conventionellen Schein blos als ein Gewand umwirft, um

---

*) s. Schwarz Erziehungslehre. 3. B. 1. Abth. S. 132. folg.

seine moralische Leere zu decken. In der Erziehung führt Gesetzmäßigkeit allerdings zur Moralität, aber nur bei einer zweckmäßigen Leitung von Seiten des Erziehers. Man sieht auch ganz und gar nicht ab, warum es nicht so seyn sollte. Blickt doch, der Erfahrung gemäß, das Kind überall auf ältere Menschen, und erwartet aus ihren Mienen und aus ihrem Munde den Tadel und die Billigung, welche ihm sein eigenes Gewissen noch nicht klar und deutlich ausspricht. Wie, wenn es nun in der Gesellschaft guter Menschen lebt, die es schätzt und liebt, sollte da das Streben, ihnen im äußeren Verhalten nicht zu mißfallen, nicht nothwendig das moralische Gefühl in Thätigkeit setzen? Entsteht da nicht die Frage natürlich: „was muß ich „thun, damit auch sie mich schätzen und lieben? was „würden sie denken, wenn sie wüßten, was gegenwärtig „in meinem Innern vorgeht?" Eine solche Scheu vor dem Urtheil guter, edler Menschen wird dann auch der Selbstständigkeit der Gesinnung nicht schädlich werden, denn sie führt, wenn dieses Urtheil gut ausfällt, von selbst zum Gefühl des eigenen Werthes, so wie im anderen Fall zum Gefühl eigenen inneren Unwerths. Die Gewöhnung an äußere Sitte macht rechtlich; Gewöhnung an Artigkeit und Höflichkeit macht mild. Diese Angewöhnungen sind freilich noch keine Merkmale vorhandener Moralität, aber sie bereiten der Sittlichkeit den Weg. Der Erzieher mache das, dem Gefühl für Schicklichkeit zum Grunde liegende, dunkle Gefühl für Recht und Unrecht klar, und erziehe auf diese Art gleichsam in der Hülle den lebendigen und lebendigmachenden Geist.

124.
Fortsetzung.

Aber noch bedarf das erweckte moralische Gefühl der Belebung und Stärkung von allen Seiten, wenn eine moralische Gesinnung, ein entschiedener, fester Sinn für das Gute entstehen soll. Wir wollen nur zum voraus sagen, daß wir kein entschiedeneres Belebungsmittel kennen, als die Religion. Wir haben sittliche und religiöse Bildung blos getrennt, weil es der Gang unserer Behandlung der Sache und der Zusammenhang erforderte, und weil wir hoffen konnten, daß die Sache um so klarer werden würde, wenn wir zuerst jeden Theil der Bildung einzeln vor's Auge, und dann erst das Ganze von dem höchsten Gesichtspunkt zusammen nehmen. Sittlichkeit und Religion sind und bleiben Eins. Religion bringt erst Geist, Kraft und Leben in jede moralische Thätigkeit. Ohne ihre Einwirkung bleibt alles todt und kraftlos. Nur mit ihrer Hülfe kann dem schwachen Menschen der Sieg über das Böse gelingen, nur der Glaube ist es, der die Welt überwindet. Also, bis wir dahin kommen, nur noch einiges über Belebung und Stärkung des moralischen Sinnes, das, strenge genommen, von der Religion unabhängig ist.

Der moralische Sinn bedarf der Belebungs- und Stärkungsmittel in hohem Grade, denn er hat gegen gewaltige Feinde, er hat gegen den mächtigen Trieb nach Glückseligkeit zu kämpfen. Unaufhörlich gelüstet das Fleisch gegen den Geist; sinnliche Neigung und Gewissen sind in stetem Streit; jene verunreinigt das Edlere im Menschen, wenn er nicht über sie Meister wird, sie übertäubt die bessere Stimme in seinem Innern, und bringt es gar leicht so weit, daß er diese kaum mehr von der lockenden Stimme der Neigung unterscheiden

kanz. Es ist nun freilich nöthig, daß der Erzieher das Gewissen immer wach erhalte. Er hat seinen Zögling also überhaupt recht oft in sein Inneres hineinzuführen, ihn die Schwäche seines leicht verführten Herzens fühlen zu lassen, und ihn bei aller Gelegenheit zu ununterbrochener Wachsamkeit über sich selbst zu ermuntern. Er verhehle ihm keine der Gefahren, in welchen er bei der kleinsten Abweichung von den Aussprüchen seines Gewissens und bei dem Mangel an Wachsamkeit schwebt; er lehre ihn, sich keiner Gefahr, wo er zum Bösen verführt werden könnte, unnöthiger Weise und leichtsinnig auszusetzen. Dabei mache er ihn aber nicht zu mißtrauend in seine eigene Kraft, sondern belebe und stärke sie, damit der Zögling frühe überwinden lerne. Vornemlich leite er ihn auf die natürlichen Folgen des Guten und des Bösen; er lasse es ihn überall fühlen, daß der Gesetzgeber in seinem Innern zugleich sein Richter ist, der unerbittlich auf der Stelle belohnt und bestraft. Er führe ihm die Wirkungen des Guten und Bösen im Leben und in der Geschichte vor; er zeige ihm, daß die Sünde überall der Leute Verderben sey, und daß das Gute, auch wo es sinnlich nicht belohnt zu seyn scheint, doch nie ohne gute Folgen sey. Besonders zeige er ihm in klaren Beispielen, wie das Gute und das Böse in seinem Anfang so klein und unbedeutend scheine, nach und nach wachse, das erstere eine verzehrende, alles zernichtende Flamme, das andere gleichsam eine milde Sonne werde, die alles erwärmt, belebt und Segen um Segen spendet. Indem er seine schützende und leitende Hand wachend über ihm hält, lasse er ihn die Handlungs- und die Gesinnungs-Art der Menschen um ihn her beobachten, zeige ihm im warnenden Beispiele die Häßlichkeit und Schändlichkeit der Sünde und des Lasters. Dagegen führe er ihn, so bald er die

Schönheit und Hoheit eines sittlich schönen Charakters fühlen kann, an erhabene Muster hin, lasse ihn an solchen höheren, über das Gewöhnliche weit hervorragenden, Menschen hinaufsehen, und gebe seiner Seele jeden mächtigen Sporn zum kräftigen Nachringen.

125.

b) Stärkungsmittel des Willens für moralische Zwecke.

Groß ist allerdings die Macht im Menschen selbst, welche seiner sittlichen Bildung entgegenwirkt. Haben einmal auch nur einzelne Kräfte eine fehlerhafte Richtung genommen, wirken besonders die sinnlichen Triebe zu stark, so wird dadurch nicht nur die Entfaltung des Sittlichen im Menschen, sondern vornemlich die Ausübung des Guten außerordentlich erschwert. Ein solcher fehlerhafter Zustand des Gemüths verunreinigt und schwächt das sittliche Gefühl, er lähmt den Willen, und läßt die besten Vorsätze wegen der stets wachsenden Uebermacht der Neigungen nicht zur Ausführung kommen. Die Erziehung hat nun das Geschäft, diese Hindernisse des Guten so viel als möglich zu beseitigen, und das ganze kindliche Gemüth in eine solche Verfassung zu setzen, in welcher sich der moralische Sinn nicht nur frei entfalten kann, sondern auch bereits eine Kraft des Willens vorfindet, die dem Menschen den Sieg über die Neigungen und Begierden, so wie die wirkliche Ausübung des Guten erleichtert. Dieses kann durchaus nicht anders als durch gewisse frühe Angewöhnungen geschehen, die, in so fern sie blos Angewöhnungen sind, an sich noch keinen sittlichen Werth haben, aber dennoch, in so fern die Bildung zur Sittlichkeit sie schlechterdings nicht entbehren kann, von außerordentlicher Wichtigkeit

sind *). Es giebt gewisse Grundtugenden, (wenn man den Ausdruck: Tugenden — hier gebrauchen darf) welche die Bedingung alles moralischen Aufstrebens und aller sittlichen Wirksamkeit sind, Fertigkeiten, welche früher erworben seyn müssen, als sie der moralische Sinn freithätig erzeugen kann.

Vor allem ist nöthig

1) frühe Gewöhnung zum Gehorsam. Gehorchen ist nichts anders, als ein williges Unterwerfen unseres eigenen Willens unter einen fremden Willen. „Unterwerfung ist der Tugend Anfang; jede Tugend geht „vom Gehorsam aus, von dem Verzicht auf Willkühr, „auf Eigenmacht und Eigensinn.“ (Bruchst. zur Menschen- und Erziehungs-Kunde 2. Heft. IX.). Manche glauben, der Wille bekomme nur dann Kraft und Selbstständigkeit, wenn man ihn ungebunden walten lasse, von jeder Beschränkung, so viel als möglich, befreie. Für die Erziehung giebt es wohl kaum eine verderblichere Meinung. In einer solchen Ungebundenheit und dem daraus entstehenden Uebermuth des Willens kann sich blos eine scheinbare, keine wahre, Kraft erzeugen. Es muß im höchsten Grade mißlich seyn, den Willen zu einer Zeit seinem ganz freien

*) Man sollte überhaupt keineswegs vor der Behauptung erschrecken, daß die sittliche Bildung von Angewöhnungen ausgehe, — in der Sorge, daß dieses auf ein gewisses sittliches Mechanisiren führe, denn offenbar thut die Behauptung der Freiheit des Willens, auf welcher allein die Moralität beruht, keinen Eintrag. Man will vielmehr nur sagen, es gebe einen gewissen, durch Gewöhnung hervorzubringenden, Zustand des Gemüths, welcher schlechterdings vorhanden seyn müsse, wenn das Sittliche gedeihen soll. Diese Angewöhnungen selbst sind nichts als physisch erzeugte Fertigkeiten zum Behuf dessen, was das Sittengesetz in moralischer Hinsicht fordert.

Spiele hinzugeben, wo noch keine Vernunft ihn leiten kann; was Wunder, wenn er, nur unter der Führung der Sinnlichkeit erwacht und erstarkt, in der Folge kein Gesetz mehr anerkennen, und keiner besseren Leitung weiterhin mehr folgen will! Aus der Anwendung dieser verkehrten Maxime erklärt sich manches Zeichen der Zeit, und sie rechtfertigt die allgemeine Klage, daß sich die Jugend nichts mehr sagen lassen wolle, jede Fessel verschmähe, und sich in ihren Jugendrechten schon beinträchtigt glaube, wenn man den freien, ungebundenen Neigungen nur einigen Halt entgegensetzt. Es ist schwerer, seinen Willen zu brechen, zu entbehren, zu entsagen, als blos sich selbst zu folgen, zu überwinden, zu erstreben, wohin der innere, jugendliche Drang des Herzens von selbst treibt. Menschliche Tugend ist ja nichts anderes als ein Sieg, den der Mensch, nicht etwa über das Aeußere, sondern über sich selbst, erringt. Wo äußert sie sich dann schöner, wo erscheint sie größer und erhabener, als in der Selbstverleugnung, im Gehorsam gegen ein höheres, heiliges, Ehrfurcht gebietendes Gesetz? Ein solcher Gehorsam raubt dem Menschen nicht etwa seine Selbstständigkeit, er macht ihn vielmehr nur selbstständiger, befreit ihn von der Macht der Neigungen und Leidenschaften *). Daher giebt es keine bessere Uebung

*) „Der Gehorsam allein vermag uns aus den Banden irdi„scher Knechtschaft zu erlösen, aus den Banden, die uns „gefangen halten, er allein befreit den Menschen aus der „Gewalt der Leidenschaften, des Irrthums, der Alleinliebe, „des Neides, der Abgunst, des Hasses; er allein heilt von „Zorn und Ungeduld, so wie den übrigen Gebrechen und „Schwachheiten, die es nicht geschehen lassen, daß wir „Friede finden, das allein Wahre kennen, und ihm nachzu„trachten lernen.“ Bruchst. zur Menschen- und Erz.-K. Heft 2. S. XII. XIII.

der Willenskraft, als die Uebung im Gehorchen. Nehmen wir noch vollends hinzu, wie nöthig dieses Gehorchenlernen dem Menschen für jede Situation seines Erdenlebens ist, wie übel er daran ist, wenn er von Jugend auf in der Meinung bestärkt wird, alles und so vieles durch sich selbst erzwingen zu können, was sich einmal nicht erzwingen läßt, wenn er sich dem Kampfe gegen ein unerbittliches Schicksal gewachsen glaubt, aus dem dann der im müßigen Selbstvertrauen stolz Gewordene überwunden, beschämt und mit dem Verluste seines inneren Friedens zurückkommt! Gehorsam ist der Vater der Geduld, und, wenn er aus dem Glauben seine Nahrung nimmt, christlicher Standhaftigkeit und Ergebung. Gewöhnung zum Gehorsam wehrt dem Stolze, dem Eigendünkel und der Selbstsucht, und macht bescheiden und demüthig.

Wenn wir aber sagen, es sey das erste Nothwendige, daß das Kind von früher Jugend an zum Gehorsam gewöhnt werde, so verstehen wir freilich unter diesem nicht jenen blinden, sklavischen Gehorsam, den die Gewalt erzwingt. Ein solcher ist eigentlich gar keiner, denn da gehorcht man blos, weil man muß, nicht weil man die Verbindlichkeit dazu fühlt, nicht weil man die hohe Vollmacht zum Gebieten in dem Gebietenden ahnet und achtet. Nur die Liebe kann zum willigen Gehorsam gewöhnen, nur dem moralisch achtungswürdigen Erzieher wird das kindliche Gemüth gerne und willig gehorchen, weil es seinen Willen als den höheren, besseren anerkennt. Wer so dem Höheren sich unterwerfen, den besseren Willen dem seinigen vorzuziehen gewöhnt wird, der leistet auch den deutlichen Aussprüchen des Besseren in ihm selbst und jedem Gebote Gottes willig Folge; sein Schicksal nimmt er bescheiden aus der Hand

des Höchsten, und fügt sich vertrauend in den Rath einer göttlichen Weisheit und Güte.

Der Erzieher, welcher zum Gehorsam gewöhnen will, hat sich folgendes zu merken:

Der wahre Gehorsam geht von einem Gefühle der Hülflosigkeit und Hülfsbedürftigkeit aus. Ein solches Gefühl ist sehr leicht zu wecken, denn physisch wird das Kind jeden Augenblick daran gemahnt, daß es ohne elterliche Pflege und Hülfe nicht leben könne, und eben so wird es die Geistes-Superiorität seiner Eltern und Lehrer anerkennen. In diesem Gefühle der Abhängigkeit muß es erhalten werden, dann wird es auch einsehen, daß ihm nur ein Fügen in den besseren Willen, kein Gebieten und Widerstreben, zukomme. Dagegen wird der Erzieher die aufstrebende Kraft nicht mit Gewalt niederpressen, er wird Sorge tragen, daß ein solcher Gehorsam nicht in eine schlaffe Trägheit, in eine kraftlose Willenlosigkeit sich verwandle. Er wird vielmehr seine Macht über das kindliche Gemüth dazu benützen, um den Willen des Kindes auf etwas Edles und Gutes zu lenken, und ihm zur Erreichung seines Zieles die möglichste Ausdauer zu geben. — In der Regel muß man keiner unschuldigen und unschädlichen Freude der Kinder entgegen seyn; dabei muß man, jedoch nie ohne fühlbare Absicht, manchmal versagen, und auch da Aufopferung des Vergnügens fordern, wo man an sich wohl gewähren könnte. Die Opfer, welche man von dem Gehorchenden fordert, dürfen nicht widernatürlich und nicht zu groß seyn, auch darf bei solchen Forderungen von Seiten des Erziehers keine Willkührlichkeit durchscheinen. Nur stufenweise mit der zunehmenden Kraft müssen solche Opfer gesteigert werden. Willkührlichkeit würde das Kind dann ahnen, wenn man das einemal erlaubt, was man ein anderes mal verbietet,

ohne daß veränderte Umstände, für den Zögling erkennbar, eintreten. Fühlbare Schwäche von Seiten des Gebietenden ist das Grab des Gehorsams, und es kann kaum etwas verderblicheres geben, als wenn zwischen den Erziehenden keine Harmonie in Absicht auf Gebote und Verbote statt findet, wenn das eine erlaubt, was das andere verbietet. Ein solches Entgegenseyn benimmt dem Gebote das Gepräge seiner moralischen Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit, und den Erziehenden selbst ihre sittliche Autorität. — Hat man einmal etwas geboten, so bleibe man strenge darauf, und lasse sich durch keine Bitten und Thränen zur Aenderung des einmal Ausgesprochenen erweichen. Alles geschehe ohne Hitze, mit freundlichem Ernst, mit ruhiger Besonnenheit und Festigkeit. Hat man sich jedoch bei dem Gebieten übereilt, und sieht man sich genöthigt, seinen gegebenen Befehl zurückzunehmen, so wird zwar das Zurücktreten im einzelnen Falle dem geliebten und geschätzten Erzieher in seiner Achtung nicht schaden, indem er es ja nie darauf anlegt, ganz unfehlbar zu scheinen; er wird jedoch wohl thun, wenn er der Sache durch irgend eine Anordnung eine solche Wendung zu geben sucht, daß sich der ausgesprochene Befehl, wie von selbst, aufhebt. Jeder Ungehorsam, er mag sich bei einer wichtigen oder unwichtigen Sache äußern, muß gerügt, und, wenn die bloße Rüge ohne Erfolg der Besserung ist, bestraft werden. Hier gilt, was bei allen Strafen gilt, diejenige ist die beste und am sichersten zum Ziele führende, welche gleichsam aus der That selbst hervorgeht. Kann man dem Ungehorsamen in den natürlichen nachtheiligen Folgen seiner Widerspenstigkeit die Zweckmäßigkeit des gegebenen Befehls nachweisen, so gewinnt das Ansehen des Erziehers, und die gute Wirkung der Strafe wird nicht ausbleiben. Man leite daher die Sache, wo mög=

lich so, daß der Ungehorsam sich selbst bestraft. — Anstalten für Erziehung und Unterricht fordern eine äußere Ordnung, die auf bestimmte Gesetze gegründet ist. Diese Ordnung, an welche die Zöglinge gebunden sind, giebt ein treffliches Mittel ab, um sie zum pünktlichen Gehorsam zu gewöhnen.

Kinder sollen frühe

2) zur Aufmerksamkeit gewöhnt werden. (S. oben S. 113.). Besonders in moralischer Rücksicht ist die Fertigkeit im genauen Aufmerken von großer Wichtigkeit. Oder worin liegen die meisten Ursachen zur Abweichung vom Guten anders, als in Dingen, die wir nicht beachten? Würden wir so leicht zum Bösen verführt werden, wenn wir gewohnt wären, aufmerksamer auf das zu seyn, was um uns her, und was in unserem eigenen Herzen vorgeht? Wir könnten nicht so sicher auf unser leicht getäuschtes Gemüth trauen, stellten sich uns immer die tausend Gefahren lebhaft vor die Seele, in denen unsere Sittlichkeit unaufhörlich schwebt. Dagegen entbehren wir eben so viele sittliche Belebungsmittel, wenn unser Auge nur oberflächlich an so vielem in der Natur und dem Menschenleben vorübergleitet, was unsern Glauben an eine höhere, sittliche Ordnung der Dinge erwecken und stärken, und dadurch uns zur freudigen und kräftigen Ausübung des Guten ermuntern könnte. — Ohne Fertigkeit im genauen und festhaltenden Aufmerken ist eben so wenig strenge Wachsamkeit über uns selbst, als ein sicheres Eingreifen der uns sich überall darbietenden Tugendmittel, möglich.

Von der Art, wie die Aufmerksamkeit der Kinder geweckt und erhalten werden könne, ist wenig mehr zu sagen, als was bereits oben gesagt worden. Es ist vornemlich Sache des Unterrichts,

auf Erweckung und Festhaltung der Aufmerksamkeit zu wirken. Der sittliche Erzieher hat blos noch die Aufgabe, den geweckten Sinn auf das Sittliche zu lenken, den Blick des Kindes bestimmt für Beachtung der Vorfälle im Leben zu schärfen, und es zu gewöhnen, überall sittliche (und religiöse) Beziehungen aufzusuchen.

3) Gewöhnung zur Thätigkeit, und zwar [zur beharrlichen Thätigkeit — was kann nöthiger seyn, als diese Gewöhnung, wenn von Ausübung des Guten die Rede ist! Welche andere Lebensaufgabe haben wir dann, als die, thätig zu seyn nach Vermögen im Dienste der Pflicht und zur Beförderung des Menschenwohls? Werden wir der Welt einst das wirklich seyn, was wir unseren Anlagen nach seyn können, und unserer Bestimmung nach seyn sollen, wenn der schöne Trieb zur Thätigkeit, der sich schon in der frühesten Lebenszeit so stark äußert, nicht von Kindheit an in uns lebhaft unterhalten wird? Ist aber nicht auch der Müßiggang die Quelle alles Uebels, — das Thor, durch welches Sünde und Laster eingeht? wie viel des Bösen schneidet daher eine wohlgeordnete, anhaltende Thätigkeit nicht schon in der Wurzel ab! Aber nur durch Ausharren bei Einem bis zu seiner Vollendung wird sie wahrhaft wohlthätig. Nur wenn er gewohnt ist, nicht zu ruhen, bis er errungen hat, kommt der Mensch wirklich zum Ziele, zum süßen Lohne seines Fleißes. Diese Gewohnheit giebt daher daher auch nichts geringeres als die Grundlage zu jenem unermüdlichen Streben nach fortgehender Veredlung ab, das den Christen charakterisirt, eine Gewohnheit, die ihn unaufhörlich weiter treibt, und den Willen zu immer neuer Kraftanstrengung reizt.

Auch hiezu wird der **Unterricht** wiederum das Meiste thun. Er wird dafür sorgen müssen, daß die Thätigkeit immer unterhalten, belebt und zur Ausdauer bis zur Erreichung des vorgesetzten Zieles gestärkt werde. Auf **moralische** Zwecke läßt sich der Thätigkeitstrieb in der frühen Jugend zwar noch nicht eigentlich hinlenken, weil dem Kinde das Interesse für solche sittliche Zwecke fehlt, das hiezu erforderlich ist. Aber es ist bereits genug gethan, wenn der Wille in der Folge nur die allgemeine Fertigkeit des Thuns vorfindet, die, wenn einmal der moralische Sinn gehörig geweckt ist, dann auch für sittliche Zwecke gewonnen wird. Indessen wird der Erzieher seinem Zöglinge bei jeder Gelegenheit die Aussicht reizend machen, einst bei ausgebildeten Kräften für das Wohl der Menschheit wirken zu können.

4) Gewöhnung zur **Ordnung** und zur **Pünktlichkeit**.

Die Ordnung ist es, welche allem unserm Denken und Thun erst Form, Zweckmäßigkeit, Haltbarkeit und Zusammenhang giebt. So wie sie zur **Gründlichkeit** im **Wissen** führt, so bringt sie in unser ganzes **Verhalten Uebereinstimmung**. Dem an Ordnung gewöhnten Menschen widert alles Planlose, Unzusammenhängende, Regellose, daher sucht er auch in alles, was er thut, Plan, Regel und Zusammenhang zu bringen. Nach diesem darf nicht erst gesagt werden, wie wohlthätig eine solche Gewohnheit auf das sittliche Verhalten des Menschen wirken müsse, da dieses ja nichts anderes ist, als der Ausdruck der schönen Regel und Ordnung in unserm Innern. Wie könnte das Gefühl für diese innere Ordnung wohl unerweckt und unbelebt bleiben, wenn der Mensch gewöhnt ist, sich für all sein Thun die Regel zu suchen! — Wie wenig ist die größte Thätigkeit werth, wenn

sie keine geordnete Thätigkeit ist! wie wenig wahrhaft Nützliches wird dann der Thätige ausrichten! Ueberdieß ist diese Gewohnheit die Mutter vieler Tugenden für die Folgezeit, namentlich der ächten Häuslichkeit und Sparsamkeit. Die goldene Regel: alles zu seiner Zeit; und alles an seinen Ort! — findet in diesen Tugenden ihre schönste Anwendung. Man lasse die Kinder eine genaue Lebensordnung beobachten; man halte über pünktliche Zeiteintheilung; man bringe in ihre ganze Thätigkeit einen gewissen natürlichen (ja nicht erkünstelten) Takt; man gewöhne sie, alle ihre Geräthschaften in Ordnung zu halten, und jedes einzelne Stück, wenn es gebraucht ist, immer wieder an den bestimmten Ort zu legen, nichts umher liegen zu lassen, und dem Verderben Preis zu geben. Was gethan werden soll, muß genau so gethan werden, wie es vorgeschrieben ist; keine Arbeit darf unvollendet zurückgelegt, keine andere vorgenommen werden, bis die erstere vollendet ist. Der Unterricht thut hier wiederum sehr viel; er führt in stetiger, natürlicher Aufeinanderfolge der einzelnen Theile vorwärts; er gewöhnt an pünktliches Ausarbeiten und Ausführen des Vorgegebenen; er dringt auf strenge, wohlgeordnete Beweisführung; er wendet sich nicht zum Folgenden, bis das Vorhergehende von allen Seiten eingeübt und gleichsam abgeschlossen ist. Die Erziehung in öffentlichen Anstalten hat in dieser Hinsicht Vorzüge vor der Privaterziehung, da durch die ganze Einrichtung und Ordnung der Anstalt, an welche jeder Einzelne strenge gebunden ist, nicht nur der Sinn für Ordnung überhaupt erweckt und belebt, sondern auch der noch biegsame Wille sich an eine Form zu fügen gewöhnt wird, welche der Sittlichkeit sehr günstig ist. — Man übertreibe jedoch in Absicht auf diese Angewöhnung nicht, und presse den kindlichen Geist, der sich frei entwickeln soll, nicht

in zu enge Fesseln ein, damit das kräftige Aufstreben nicht gehindert werde, und der Sinn für Ordnung in der Folge nicht in einen kleinlichten Pedantismus ausarte.

5) Gewöhnung zur Wohlanständigkeit, zur Reinlichkeit und zur Schamhaftigkeit.

Was schon früher (S. 130) über Erweckung des Gefühls für das Schickliche gesagt worden, braucht hier nicht mehr wiederholt zu werden. Das Streben, sich überall anständig zu betragen, bildet den Sinn für das Schickliche immer mehr aus, und macht die Seele für jeden Eindruck des Schönen, und also auch des moralisch Schönen (Guten), empfänglich. Die wahre Wohlanständigkeit, von welcher das, was man Politur (Abgeschliffenheit der Sitten) nennt, wohl zu unterscheiden ist, fordert Handlungen, den äußeren Ausdruck, das Produkt sittlicher Gesinnung, — Handlungen, die nur dann ohne rückwirkenden Einfluß auf die Gesinnung selbst bleiben können, wenn das moralische Gefühl nicht zugleich mit angeregt wird. Die Forderung, gegen jedermann freundlich und bescheiden zu seyn, nicht zu reden, wenn ältere Personen sprechen, bei Tische nicht zu fordern, sondern zu warten, bis man dem Kinde giebt, nicht ungestümm zu lärmen und zu poltern, sich jeder ungeziemenden, pöbelhaften, schmutzigen Rede zu enthalten, und was dergleichen mehr ist, alle diese Forderungen können ihre sittliche Beziehung nicht verläugnen, und regen von selbst das sittliche Gefühl an. Eine Fertigkeit im anständigen Benehmen giebt dem ganzen kindlichen Sinn eine gewisse Milde, gleichsam eine gefällige Form, in der die Sittlichkeit am besten gedeiht. Dabei aber sey es ferne von dem Erzieher, die Kinder zu Drathpuppen machen, ihnen die schöne Kindlichkeit rauben,

und dafür eine altkluge Gesetztheit einimpfen und anbilden zu wollen. Es giebt nichts unnatürlicheres, als ein Kind, das seine Natürlichkeit verloren hat, wie ein Buch spricht, indessen andere Kinder im fröhlichsten Leben sich bewegen, — wie ein Götzenbild an der Seite der Mutter sitzt, schlechterdings alt seyn will, und alle Bewegungen den älteren Personen nachäfft. Dahin soll's ja nicht kommen mit unserer Erziehung zur Wohlanständigkeit! Man lasse ihm doch seine kindliche Unbefangenheit und unbekümmerte Lebhaftigkeit, zwänge den lebendigen Geist so wenig, als den Körper, in die enge Schnürbrust der Etikette, sondern lege ihm die äußere Sitte nur wie ein leichtes Gewand um, das nicht drückt noch preßt, und in welchem es sich ungezwungen bewegen kann.

Zur Wohlanständigkeit gehört ganz vorzüglich Reinlichkeit des Körpers und seiner Bekleidung. Die Gewöhnung zur Reinlichkeit ist ein wesentlicher Theil der physischen Erziehung, und eben so der moralischen. Reinlichkeit ist der sichtbare Ausdruck eines reinen Gemüths, gleichsam die sinnliche Offenbarung der kindlichen Unschuld. Zwar kann der mißbildete, verzogene Mensch sehr elegant und reinlich von außen, und innerlich doch sehr unrein, ein übertünchtes Grab, seyn. Bei dem Kinde ist es nicht also. Kannst du, Erzieher, den Sinn für äußere Reinlichkeit in deinen Kindern erwecken, so ist dadurch ihre Unschuld zwar nicht vollständig geschützt, aber du hast doch in einer solchen Angewöhnung eine mächtige Schutzwehr gegen das Eindringen des Unreinen in die kindliche Seele. Man bemerkt bei den kleinsten Kindern, namentlich bei Mädchen, eine Liebe zum Putz, und siehet darin nichts, als das frühe Erwachen der Eitelkeit. Es ist keine Frage, daß diese Liebe zum Putz gar leicht (ich möchte sagen, in

unserem weichlichen Zeitalter gewöhnlich) zur Eitelkeit führe, aber sie kann auch sehr wohlthätig werden, wenn der Erzieher sein Geschäft versteht. Lasse er immer dem Kinde seine Freude an einem schönen Kleide, aber sorge er dafür, daß dieses reinlich gehalten werde, steure er dem Hang zur Veränderung und zum Wechsel, erhalte er die Neigung bei dem einfach Schönen, Saubern, Reinlichen fest, im Gegensatz gegen alles Verkünstelte, Schmutzige, Unreine, und er pflegt damit nicht nur den äußern Menschen, sondern auch den innern, nicht nur das Gefühl für's äußerlich Schöne, sondern auch Unschuld und Reinheit des Herzens. Darum dulde er keine Unsauberkeit, von welcher Art sie sey, keinen Schmutz weder am Körper noch an Kleidern, denn es ist und bleibt wahr, in einem schmutzigen Körper kann keine reine Seele wohnen.

Mit der Wohlanständigkeit und Reinlichkeit ist Schamhaftigkeit sehr nahe verwandt. Sie wird zunächst durch die Rücksicht auf äußere Sitte und auf das Urtheil anderer, achtungswürdiger Menschen angeregt. Es ist daher auch natürlich, daß sich das Kind des äußerlich Häßlichen, das ihm bei andern Menschen Schande macht, früher schämt, als des moralisch Fehlerhaften, in so fern der moralische Sinn noch nicht gehörig entwickelt ist. Allein allerdings hat die Schamhaftigkeit eine tiefere, sittliche Quelle; sie ist nemlich nichts anderes, als die zarte Aeußerung des Gewissenstriebs. Schamhaftigkeit ist der heilige Schutzengel der Unschuld, und wenn auch das Herz nicht mehr fleckenlos ist, so wird das Böse doch nie eine herrschende Macht erhalten können, so lange ihm noch die Schamhaftigkeit entgegen steht, die, wenn sie auch dem Herzen die vorige Reinheit nicht wieder giebt, doch dem Ausbruch der Sünde, der That, wehrt. Die Gewöhnung zur Schamhaftig-

keit hat es zwar nur mit der äußern Handlung zu thun; man will die Kinder nur dazu anhalten, nichts zu begehren, dessen sich der gesittete Mensch schämen muß. Aber damit thut die Erziehung schon sehr viel, denn sie pflanzt dadurch eine zarte Scheu vor allem, was verunreinigt, und was der Sittsamkeit entgegen ist. Manchem Bösen ist der Eingang in das Herz abgeschnitten, wenn sich nur einmal Aug' und Ohr von dem Unreinen wendet. — Schamhaftigkeit verhütet das zu frühe Erwachen des Geschlechtstriebs, der so verderblich auf die ganze sittliche Bildung wirkt *). Wo der Erzieher nur immer kann, suche er das Zartgefühl der Kinder anzuregen, und ihr Auge von allem wegzuwenden, was dieses beleidigen kann. Er gewöhne zum sorgfältigen Verhüllen des Körpers überhaupt, und besonders derjenigen Theile, die nur der schamlose Mensch vor andern entblößt, er suche eine gewisse Scheu selbst vor ihrer Berührung zu erwecken. Mit größtem Ernst, aber mit wenigen raschen Worten, ahnde er jede gemeine, pöbelhafte Rede oder Handlung, wenn sie auch nur von weitem an das Unsittsame streift. Er entferne, so viel er kann, alles Unreine, Häßliche aus den Augen und aus der Umgebung des Kindes, und indem er in dem Gemüthe desselben das Wohlgefallen an allem Schönen, und Edeln erweckt, waffne er es gegen jeden häßlichen Eindruck von außen, dem er nicht wehren kann.

6) Gewöhnung zur **Offenheit**. Man sollte nicht sagen, Gewöhnung; — denn des Gewöhnens bedarf es nicht, wenn man nur das, was da ist, zu erhalten weiß. Das Kind ist von Natur offen; noch unverbildet giebt es sich, wie es ist; nur wenn es einmal

---

*) s. weiter unten.

etwas auf dem Herzen hat, das es zu sagen sich schämt, wird es zurückhaltend. An der Erhaltung dieser Offenheit ist aber sehr viel gelegen, denn sie ist die Mutter der Wahrheitsliebe, so wie Verschlossenheit die Mutter der Lüge ist. Der letztern, der Lüge, kann man nicht ernstlich genug entgegentreten, denn Lügenhaftigkeit erzeugt nicht nur einzelne Charakterfehler, sie verbildet den ganzen Charakter. So lange das Kind nicht durch Härte und finstern Despotismus zurückgeschreckt, sondern mit Freundlichkeit und liebevollem Vertrauen behandelt wird, so lange es in dem Erzieher den leitenden Vater lieben kann, nicht den strengen, unerbittlich strafenden Richter fürchten muß, so lange hat es keine Ursache, das zurückzuhalten, was in seinem Innersten vorgeht, oder anders zu reden, als es denkt. Liebe und Vertrauen leite den Erzieher überall, das Kind sehe in ihm seinen besten Freund, der nur sein Bestes will, und er wird, was er giebt, erhalten, Liebe und Vertrauen; das Kind wird ihm nichts verhehlen, was in seiner Seele vorgeht, und selbst die Strafe, die dem Fehlenden nicht erlassen werden kann, wird es, ohne zurückhaltend zu werden, annehmen mit dem Zutrauen, daß der weise Erzieher sie ihm nicht ersparen könne.

Endlich heben wir noch

7) Die Gewöhnung zur Dienstfertigkeit aus, als das Vorbildungsmittel für thätige Menschenliebe. Kinder sollen lernen dienen, jedermann bereitwillig helfen, wo sie nur immer können, ohne alle eigennützige Absichten. Sie sollen angehalten werden, selbst fremden Personen unaufgefordert gefällig zu seyn, ihnen z. B. den Weg zu zeigen, und frohen Muthes mit ihnen zu gehen, bis sie nicht mehr irren können. Nichts ziert Kinder mehr als die lebhafte Aufmerksam=

keit auf alles, womit ältern Personen ein Dienst geleistet werden kann. Schulen und andere Institute haben darin einen Vorzug, daß sich in ihnen reiche Gelegenheit findet, die Kinder unter einander zu gegenseitiger Hülfsleistung zu gewöhnen. Die weiter Gekommenen sollen die Schwächeren unterstützen, und eine Freude darin finden, diese zu lehren, was sie selbst bereits wissen und können. — In welcher Beziehung diese Angewöhnung zur christlichen Menschenliebe stehe, darf nicht erst gezeigt werden. Eine solche Fertigkeit im Dienstleisten vermindert die Schwierigkeiten, welche der menschenfreundlichen Thätigkeit entgegen stehen, sie erleichtert jede Anstrengung für Menschenwohl, sie bewirkt, daß man solche Dienstleistungen nicht mehr als etwas Lästiges betrachtet, und in der Folge willig auch größere Opfer bringt, so bald sie die Menschenliebe fordert.

126.

Fortsetzung.

Wir müssen es noch einmal wiederholen, diese Angewöhnungen sind nicht selbst schon Tugend, so wenig als sie Zwangsmittel der Sittlichkeit sind. Sie bereiten blos den Zustand des Gemüths vor, in welchem die moralische Kraft sich frei und ohne eine zurückdrängende Hemmung entwickeln und ausbreiten kann. Die Tugend gestattet keinen Zwang, sie hörte vielmehr auf, Tugend zu seyn, so bald sie nichts weiter als eine gewaltsam erzwungene Frucht der Erziehung wäre. So lange blos vom Entfalten der sittlichen Kraft die Rede ist, wird auch das Geschäft der Erziehung mehr verhütend (negativ) als wirklich vorwärts treibend (positiv) seyn. Sie schafft nur die Anlässe zum Gutesthun unmerklich herbei, und sucht die Aufmerksamkeit des Zöglings darauf zu lenken, dann läßt sie ihn aber, ohne ihm Zwang anzu-

thun, den Anlaß selbst ergreifen, und das Rechte suchen und thun, denn nur in freier Thätigkeit wird der Wille kräftig und stark. Hiezu tritt dann der sanfte, belebende Unterricht über die Verhältnisse, in denen der Mensch lebt, über die Pflichten, welche er in diesen Verhältnissen zu erfüllen, über die Art und Weise, wie er in vorkommenden Fällen sein Thun und Lassen einzurichten hat. Und dieser Unterricht sey so einfach als möglich, damit der moralische Sinn nicht verwirrt werde, und das Gemüth sich nicht in unnützen moralischen Subtilitäten verliere, er knüpfe sich überall an das Beispiel und an das Leben praktisch an; er wirke mehr auf das Herz und auf den reinen unverdorbenen Sinn, als daß er die Sache zu einem Gegenstande des blos kalten Verstandes macht.

Ein Punkt ist hier besonders und um so mehr herauszuheben, weil in seiner Vernachläßigung ein sehr bedeutender Fehler der heutigen moralischen Erziehung begangen wird. Der Erzieher leite nemlich seinen Zögling von der frühesten Zeit an zu einer strengen Rechtlichkeit, denn davon geht die wahre Menschenliebe aus. Kein Wort sollte den Kindern so oft vorgesagt, so stark eingeprägt werden, als das christliche: was du willst, das dir die Leute thun sollen, das thu ihnen auch, und was du willst, das dir nicht geschehe, das thu andern auch nicht! Dieses Gebot ist in der That das wichtigste in der Nächsten-Moral, denn es ist im Grunde gar kein anderes, als das: „Liebe deinen Nächsten, als dich selbst!" Wie nöthig ist es, daß die Menschen unseres Zeitalters zu diesem natürlichen Gefühl des Rechts und der Billigkeit zurückgeführt werden, sie, die am häufigsten gegen dieses Gebot sündigen, gerne mit einem Schein von Menschenliebe glänzen, erndten, wo sie nicht gesäet haben, und dann großmüthig verschenken, was ihnen nicht gehört. „Du sollst gerecht

„seyn! Was deinem Nächsten gehört, — sey der Werth „desselben so klein, als er wolle — sollst du ihm auf „keine Weise vorenthalten! Alle seine Rechte sollen dir „heilig seyn!“ ein Gebot, wie dieses, zu dessen Uebertretung die Selbstliebe nur zu sehr geneigt macht, und über welches man zur Zeit der Noth hinüberzugehen gar zu leicht versucht wird, muß mit recht starker Schrift in die Seele des Kindes geschrieben werden. Und das kann nicht besser geschehen, als wenn man die Selbstliebe selbst in Anspruch nimmt, und den Zögling in die Situationen des Beleidigten lebhaft zu versetzen sucht. „Wie wäre dir's, wenn dir geschähe, was du andern zu „thun im Begriff bist? Kannst du je wollen, daß du „in deinen Rechten gekränkt werdest? und wenn das „nicht ist, so ermiß selbst, was dir gegen deinen Näch„sten zu thun obliegt!“ Das ist aber noch nicht alles. Auf diesem Wege soll und kann das Gemüth nicht nur von Ungerechtigkeit abgeleitet, sondern auch zu allen Erweisungen der Billigkeit und Güte ermuntert werden. „Was verlangst du von dem andern? — Liebe, Ver„trauen, Hülfsleistung, Wahrheit, Vergebung u. s. w. „Nun so gieb auch, was du für dich forderst, jedem, „der auf deine Liebe Anspruch machen kann, unaufge„fordert! Sey jedem Menschen nach allen Kräften das, „was du wünschest, daß er dir seyn möge!“ Auf diese Weise macht der Erzieher das Gefühl seines Zöglings für Menschenrechte und für Menschlichkeit immer zarter, und ihn in seinem Thun und Lassen immer gewissenhafter. Gelingt es ihm nicht auf dem Wege der Ermahnung und der liebevollen Leitung, nun dann lasse er ihn die Wahrheit: was der Mensch säet, das wird er erndten! — in den natürlichen Folgen seiner Handlungsweise stark fühlen. Er zeige ihm, daß nur Liebe wieder Liebe erzeugt, und im Gegentheil Härte und Un-

empfindlichkeit den Menschen vom Menschen zurückstößt, er lasse es ihn empfinden, daß jede Ungerechtigkeit sich selbst bestraft, und daß wer sich durch Kränkung der Menschenrechte am Menschen versündigt, früher oder später einen Rächer der Menschlichkeit finde, der ihm treulich wieder vergilt, was er an andern mißhandelt hat.

127.

c) Heilung moralischer Krankheiten.

Jede herrschende Unart der Kinder ist für nichts anderes als für eine moralische Krankheit zu nehmen, an deren Heilung der Erzieher nie verzweifeln darf. Zwar wirken oft die Heilmittel der Erziehung darum nicht, weil von andern Seiten her das Uebel genährt und unterhalten wird, aber daraus folgt nicht, daß die Erziehung gar keine sichere Heilmittel habe für gewisse sittliche Krankheiten. Denn wenn es wahr ist, daß die Besserung in keinem Zeitpunkte des Lebens unmöglich ist, so darf die Hoffnung zur Verbesserung des Menschen im lenksamsten Alter um so weniger aufgegeben werden.

Wie bei jeder Krankheit des Körpers, so muß auch hier das Uebel immer an seiner Quelle aufgesucht und da gehoben werden. Man kann dem moralisch Fehlerhaften in seinen Aeußerungen widerstehen, und das ist allerdings etwas, denn es hält wenigstens seine Wirksamkeit auf, und schwächt die Macht des Bösen. Allein es zerstört sie nicht, und das Gemüth selbst, in dessen Zustand das Böse seinen Grund hat, bleibt meist unverändert. Am sichersten wirkt man dem Uebel entgegen, wenn man das entgegengesetzte Gute pflanzt, und damit eine innere Kraft erregt, welche dem Bösen nicht nur entgegenwirkt, sondern dasselbe wirklich überwältigt.

Das nächste allgemeine Heilmittel sittlicher Krankheiten ist, daß man die Aufmerksamkeit und Thätigkeit der Seele auf etwas anderes unvermerkt lenkt, und durch diese bessere Richtung, welche man ihr giebt, ihr gleichsam den Weg abschneidet, sich auf die gewohnte Weise zu äußern. Findet einmal die Seele an dem Besseren Wohlgefallen, und gewöhnt sie sich an die neue Richtung, so hat der Erzieher schon sehr viel gewonnen, denn er hat dann nur die Lust an dem Besseren durch belebende Reizmittel zu verstärken, und so der Neigung zum Bösen überwiegend zu machen. Und ist einmal das Gemüth für das entgegengesetzte Gute empfänglich, so wendet sich der Erzieher an das sittliche Gefühl, und sucht die für das Bessere gewonnene Neigung durch moralische Beweggründe zu unterstützen und zu sichern.

Der Zweck dieser Schrift erlaubt es nicht, hier in's Einzelne zu gehen, und über die Behandlung jeder einzelnen Unart der Kinder weitläuftig zu reden. Wir haben indessen vier Hauptquellen aller Kinderunarten unterschieden; und so möchte es immer hinreichend seyn, die Anwendung der oben angegebenen Regel mit Hinsicht auf diese vier Quellen der sittlichen Krankheiten der Kinder zu zeigen.

1) Die Erziehung kämpft vornemlich gegen eine zu mächtige Sinnlichkeit, die in Naschhaftigkeit, Unenthaltsamkeit und nicht selten in früher, widernatürlicher Thätigkeit des Geschlechtstriebs sich äußert. Meistens liegt der Grund in einer zu großen Reizbarkeit des Nervensystems, daher hat ihr die physische Erziehung zuerst entgegen zu arbeiten. Man darf auch sicher annehmen, daß, wenn die Empfindlichkeit für den Gefühls- und Gaumenreiz bei Kindern im fünften und folgenden Jah-

ren sehr stark sich zeigt, zuverlässig immer in der ersten physischen Erziehung durch zu große Nachgiebigkeit gegen die Gelüste der Kinder, durch Ueberfüllung und den Gebrauch reizender Speisen gefehlt worden sey. Eben so ist der auf diese Weise zu mächtig gewordenen und ausgearteten Sinnlichkeit größtentheils nur auf physischem Wege beizukommen, indem man die Kinder an eine frugale Lebensweise gewöhnt, sie gegen manche körperliche Reize abhärtet, und so den mächtigen Trieb nach und nach schwächt.

Es bleibt dem Erzieher in sittlicher Hinsicht nichts anderes übrig, als dem körperlichen Reiz, der darum eben so stark wirkt, weil er sinnlich ist, und so bald er einmal lebhaft erregt ist, unwillkührlich wieder kommt, einen andern Reiz entgegenzusetzen. Man gebe den Kindern ein anderes Ziel ihres Strebens, das sie lebhaft anzieht, und über welchem sie alles andere leicht vergessen. Dieser Genuß darf wieder im Anfang kein anderer, als ein sinnlicher, aber unschädlicher seyn. Man erwecke die Freude am Laufen, Springen, an körperlichen Spielen u. s. w. So bald die Liebe für die eine solcher Beschäftigungen erkalten will, so bringe man immer wieder etwas neues Anziehendes vor den muntern Geist, kurz man lasse sie nicht ruhen noch rasten, selbst mit Aufopferung wichtigerer Beschäftigungen. Nur ganz unvermerkt lenke man ins Geistige über, erwecke den Sinn für geistige Freuden, und wenn einmal dieser Sinn lebendig ist, dann wirke man mit der ganzen Kraft moralischer Belehrung und Aufmunterung zur völligen Besiegung der Leidenschaft.

Ganz vorzüglich, ja fast ängstlich aufmerksam ist der gewissenhafte Erzieher auf alle Zeichen, welche das frühe Erwachen des Geschlechtstriebs verrathen. Die Natur deutet gerne in der Regel an, was sie für

die Zukunft beabsichtigt, und man soll ihr dabei nicht entgegenstreben; aber sie erweckt keinen Trieb, ehe sie seine Befriedigung wollen kann. Schon im Knaben- und Mädchen-Alter äußert sich zwar ein Hinneigen der beiden Geschlechter gegen einander, und das oft gerade bei Kindern vom besten, reinsten Gemüth und von zartem Gefühl. Aber in diesem Hinneigen können wir vorerst nichts weiter erkennen, als den allgemeinen Zug, womit sich überall das Zarte dem Starken, und umgekehrt das Starke dem Zarten anschmiegt. Erst späterhin tritt dieser Zug näher und bestimmter als Geschlechtsliebe hervor, wozu sich dann, wenn keine Verfrühung statt findet, in der Periode der körperlichen Revolution der physische Trieb gesellt. — Schon jener unbestimmte Zug beider Geschlechter gegen einander kann zu frühe in wirkliche Geschlechtsliebe übergehen, wenn man in der Erziehung nicht sorgfältig ist, und dieses zieht dann auch die Verfrühung des physischen Triebs von selbst nach sich. Unbedachtsame Reden und Handlungen älterer Personen in Gegenwart der Kinder, schlüpfrige oder wenigstens solche Bücher, welche die Einbildungskraft in dieser Hinsicht reizen und unterhalten, und auf keinen Fall jungen Leuten von diesem Alter sollten in Händen gelassen werden, dieses und was dergleichen mehr ist dient dazu, den unbekannten Zug nach seiner Tendenz bälder deutlich zu machen, als es der Ordnung der Natur gemäß geschehen sollte. Das Erwachen des physischen Triebes vor der Zeit ist auf jeden Fall gegen den Willen der Natur, und muß für die körperliche und geistige Entwicklung in hohem Grade verderblich werden. Verweichlichung, äußere Reizung, ein krankhafter, innerlich gereizter Körper, oder auch eine verunreinigte, erhitzte Phantasie treiben diesen Trieb früher hervor, der, so wie er widernatürlich erregt ist, auch gewöhnlich in widerna-

türliche Befriedigung ausbricht. Wer kennt nicht das unnatürliche, die schönsten Lebenskräfte im Keime ertödtende Laster, das im Finstern schleicht, in Erziehungsanstalten und Schulen oft so verheerend um sich greift, und schon so viele herrliche, zu den schönsten Früchten berechtigende Jugendblüthen vernichtet hat! *) — Kommt es aber auch nicht so weit, artet dieser Trieb auch nicht auf eine so widernatürliche Weise aus, so erhält er doch auf jeden Fall eine verderbliche Gewalt über das Gemüth, verunreinigt die Einbildungskraft, macht die Sinnlichkeit übermächtig, und zieht den zum Höheren und Edleren aufstrebenden Geist immer wieder zum Niederen, ja zum Thierischen, herab. Der schönste Schmuck der Jugend, Unschuld und Herzensreinigkeit, geht allmählig verloren, der moralische Sinn stumpft sich nach und nach ab, und wenn das sogenannte gute Herz und eine gewisse Weichheit des Gemüths auch wohl dabei gedeihen kann, so kann doch keine Kräftigkeit des Willens aufkommen; Charakterschwäche und Mangel an Selbstständigkeit sind die natürlichen Folgen.

Unter solchen Umständen kann der Erzieher nicht sorgfältig genug seyn, theils um das Erwachen dieses Triebes zu verhindern, theils dem erwachten alles entgegenzusetzen, was ihn in Schranken halten, oder ihm

*) Der Raum und Zweck dieser Schrift erlaubt es nicht, dieses Laster nach allen seinen traurigen Folgen darzustellen, und dem Erzieher in Absicht auf Verhütung, Entdeckung und Heilung desselben pädagogische Regeln anzugeben. Wir verweisen daher blos auf das, was Niemeyer Grunds. der Erz. und des Unterr. 1. Th. S. 74 — 87. Seiler über Erziehung für Erzieher. S. 235 — 267 ausführlicher darüber gesagt haben. Man vergl. auch noch Vogel Unterricht für Eltern. Stendal. 1789. Hufeland die Kunst das menschliche Leben zu verlängern. 2 Th. S. 14. folg. 109. folg.

wenigstens eine weniger schädliche Richtung geben kann. Einmal suche man Kinder, so lange es möglich ist, in ihrer Unbekanntschaft und in ihrer Unerfahrenheit in Absicht auf diesen Punkt zu erhalten. Der Versuch, sie mit der Sache bekannt zu machen, ehe Spuren des erwachten Triebes vorhanden sind, ist ein großer pädagogischer Mißgriff, der sehr schlimme Folgen haben kann. Ist der Trieb bereits erwacht, es zeigt sich jedoch noch keine Spur widernatürlicher Befriedigung, dann möchte ein solcher Versuch noch mißlicher seyn, weil dann jedes Wort des Erziehers eine empfängliche Stelle trifft. Nur wenn das verderbliche Laster wirklich den Zögling ergriffen hat, dann ist nichts mehr zu verderben, und die Sache muß deutlich und ernsthaft zur Sprache gebracht werden. — Vor allen Dingen muß man, so viel möglich, alles beseitigen, was den Trieb erwecken und nähren kann. Nur bei Verweichlichung und Verwöhnung kann er mächtig werden, darum wirkt ihm alles entgegen, was den Körper stark macht, und alles, was dem Geiste die Uebermacht über den Körper giebt. Kann der Erzieher vor Verführung durch andere verwahren, so schwächt er durch den erweckten Trieb der körperlichen und geistigen Thätigkeit, durch Hinlenken der Seele auf andere interessante Gegenstände nothwendig jenen der Gesundheit und der physischen und geistigen Entwicklung so nachtheiligen Trieb. Und weiß er Schamhaftigkeit bei seinen Zöglingen zu erhalten, weiß er vollends ihr Herz mit wahrer kindlicher Scheu vor dem Allsehenden, Allgegenwärtigen zu erfüllen, so hat er ihnen damit den besten Schutzengel gegeben, der ihr Gemüth vor jeder Gefahr der Unreinigkeit und besonders vor dem verderblichsten aller Laster bewahrt.

Die zweite Quelle des sittlichen Uebels, welches wir bei Kindern wahrnehmen, ist die Flüchtigkeit der

Gefühle und der Hang zu stetem Wechsel der Empfindungen. Der Leichtsinn, welcher sich nur zu gerne mit der Sinnlichkeit verbindet, erzeugt viele Charakterfehler und üble Gewohnheiten, die nicht zu vertilgen sind, und bei dem besten Willen, sie abzulegen, immer wiederkommen, wenn man nicht dem Leichtsinn unmittelbar entgegen arbeitet. Der Unstetigkeit, der Flatterhaftigkeit, der Zerstreuung wehrt man nur durch strenges Anhalten zur Aufmerksamkeit, durch Fixirung der Gedanken auf Einen Gegenstand. Und wenn das nicht gutwillig gehen will, so ist schlechterdings Gewalt zu gebrauchen. Ueberhaupt sind in keinem Falle strenge Züchtigungen oft so nöthig, als als bei diesem Gemüthsfehler. Je größer der Leichtsinn ist, desto strenger muß der Erzieher seyn, damit alles so, und so pünktlich gethan werde, wie er es eben will. Das Auge des Flüchtigen fliegt über alles leicht weg, und betrachtet daher die Gegenstände nur obenhin. Darum nimmt auch das Gedächtniß nicht fest genug auf. Was nicht vorzügliches Interesse für das Kind hat, läßt keinen bleibenden Eindruck zurück, und wird schnell wieder vergessen. So groß daher bei dem Lebhaften die Leichtigkeit seyn mag, das einmal Behaltene wieder hervorzurufen, so wenig nützt diese Leichtigkeit, weil das gar nicht mehr da ist, was hervorgerufen werden soll. Man sieht hieraus, wie viel im Elementarunterricht für Entwöhnung vom Leichtsinn geschehen kann, wenn der Lehrer Auge und Ohr auf seinen Gegenstand zu fesseln, und die Kunst versteht, alles recht fest dem Gedächtniß einzuprägen. Interesse für eine Sache macht auch den Leichtsinnigsten aufmerkend und thätig, daher sey der Unterricht interessant, dem Gegenstand und der Form nach, aber nicht durch steten Wechsel und durch flüchtiges Wegeilen von einem zum andern, sondern durch stetiges Fort-

schreiten und durch genaues Anknüpfen des Bekannten an das Unbekannte.

Vom Leichtsinnigen, Flüchtigen darf man indessen nicht zu viel verlangen. Man wird sehr wenig bei ihm erreichen, wenn man ihm nicht von Zeit zu Zeit eine verhältnißmäßige Erholung gestattet. Ein stetes Anspannen der Kraft führt bei dem Leichtsinnigen nicht zum Ziele; er ermüdet leichter, als jeder andere, und thut dann gerade nicht, was er soll. Indessen lasse man ihn nicht bälder sich erholen, bis seine Arbeit vollständig und recht gethan ist. Und dabei bleibe man ja recht fest, und erzwinge, was der freie Fleiß nicht leisten will.

3) Die dritte Hauptquelle des moralischen Uebels ist der Hang zur Trägheit. Wir begreifen (S. 55) unter Trägheit alle und jede Unarten, in denen sich Mangel an kindlichem Frohsinn und an natürlicher Lebhaftigkeit offenbart. Es gehört also hieher nicht nur der Hang zur Unthätigkeit, zur Faulheit und zum Müßiggang, sondern auch mürrisches Wesen, Verdrossenheit, Launenhaftigkeit, Kaltsinn, Furchtsamkeit und Feigheit.

Hang zur Unthätigkeit, Behagen am Stillesitzen, Scheu vor Anstrengung und Arbeit haben meistens ihre Ursache im Körper und in der Beschaffenheit des Temperaments. In diesem Falle bemerkt der Erzieher bald, daß es unmöglich sey, die kindliche Natur umzuwandeln. So lange nicht die körperlichen Hindernisse ganz gehoben sind, wird es ihm nie gelingen, das stille Kind frohthätig zu machen. Man hat zwar Beispiele, daß sehr schwerfällige, langsame Kinder in spätern Jahren ihre ganze Natur gleichsam verändert, und die frühere Schwerfälligkeit mit großer Lebhaftigkeit verwechselt haben. Allein diese Beispiele sind nicht sehr häufig; und auf jeden Fall hatte die Erziehung wenig Antheil an dieser Verwandlung. Eine wohlthätige Re-

volution in der physischen Natur, wodurch irgend ein früherer Krankheitsstoff entfernt worden, hatte wohl das Meiste bewirkt. Wozu übrigens eine solche Umwandlung des Naturells in moralischer Hinsicht, welche die Erziehung doch nie bewerkstelligen wird? Kann sie die Natur auch nur wollen, sie, welche die größte Mannigfaltigkeit in den Organisationen überall darstellt? Und sollte man wirklich im Ernst behaupten können, daß irgend eine Art von Organisation für die Erreichung unserer sittlichen Bestimmung ungünstig sey? Man gewöhnt den Menschen von phlegmatischem Temperament meistens leichter an einen gewissen Takt des Thuns, als den, der vermöge seines lebhaften Temperaments bald dahin, bald dorthin gezogen wird, und mit allem nur gleichsam spielt. Und so kommt dann der Langsame, den nichts aus seinem Gleichgewicht bringt, im Fall er nur gut geleitet wird, meist weit sicherer und kampfloser zu seinem sittlichen Ziele, als der heftig Ergreifende, schnell Aufstrebende, der in seinem Glauben an sich selbst sehr oft getäuscht wird, bald vor- bald wieder rückwärts in seiner Sittlichkeit schreitet, und nur zu schnell vergißt, was und wohin er will. — Hang zur Unthätigkeit bleibt übrigens immer ein bedeutender Fehler, denn die Quelle dieses Hanges darf nicht nur im Körper gesucht werden. Die Erfahrung lehrt, daß oft in einem sehr schwerfälligen Körper eine sehr lebendige Seele wohnen könne. Auch kann und soll diese ihre Macht über jenen frühe behaupten lernen, wenn sie auch nicht alle und jede Hindernisse lebendiger Thätigkeit beseitigen kann.

Der Hang zur Unthätigkeit ist der Sittlichkeit sehr gefährlich, denn er nährt die Sinnlichkeit, die Bequemlichkeitsliebe, woraus dann Weichlichkeit und Neigung zur Wollust jeder Art ent-

steht *). — Was der Erzieher zu thun habe, um diesem Hange zu begegnen, fällt in die Augen. Er darf die Bequemlichkeitsliebe auf keine Art begünstigen, sondern muß, je größer der Hang zur Trägheit ist, um so mehr allen seinen Reizmitteln aufbieten, um eine regsame Thätigkeit zu erwecken und zu unterhalten. Gewöhnung thut sehr viel und beinahe alles. Man findet, daß der Phlegmatische in seiner Thätigkeit gewöhnlich der Mann nach der Uhr ist, er gewöhnt sich leicht an eine gewisse Ordnung der Geschäfte, und geht gern einen bestimmten Lebensschritt, wenn gleich nicht rasch, doch immer regelmäßig. Diese Bemerkung benütze man in der Erziehung, und gewöhne an diese Ordnung der Geschäfte, wobei aber immer eines strenge auf das andere folgen muß, damit das Kind nie müßig gehe. Wenn man diese Geschäfte stufenweise vermehrt, so bringt man den Phlegmatischen nach und nach in einen schnelleren Schritt. In den Kreis fröhlicher, lebhafter Kinder muß das phlegmatische Kind absichtlich hineingezogen werden. So kommt das Blut in einen schnelleren Umlauf, und der ganze Körper bekommt mehr Gewandtheit, was dann wieder wohlthätig auf die Thätigkeit der Seele zurückwirkt. Kinder der Art gebieten gerne, nicht etwa aus Herrschsucht, sondern um immer jemand zu haben, der thut, was sie nicht thun mögen. Das darf der Erzieher schlechterdings nicht aufkommen lassen; gerade, je bequemer sie sind, desto mehr sollen sie alles selbst thun, desto mehr müssen sie zur Dienstleistung gegen andere gewöhnt werden. Auch im Unterricht darf man solchen Kindern nicht zu viele Zeit zur Auflösung ihrer Aufgaben lassen, vielmehr müssen sie mehr als andere getrieben werden.

---

*) s. Niemeyer. 1. Th. S. 287.

Mürrisches Wesen, Launenhaftigkeit, Verdrossenheit haben häufig auch ihre Ursache im Körper. Sie sind oft blos temporär, und dann schließe man sicher auf einen verborgenen Krankheitsstoff. Bricht die Krankheit aus, und das Kind geneset, so sind auch alle Spuren der Verdrossenheit und der Uebellaune verschwunden. Auf diesen Fall nimmt natürlich der Erzieher Rücksicht; er beweise aber nicht zu große Nachgiebigkeit, denn sonst erzeugen sich andere Unarten des Egoismus, wie man nach jeder überstandenen Krankheit der Kinder, während der man ihnen oft mehr, als gut ist, ihren Willen lassen muß, bemerken kann. — Ein andermal ist eine solche Uebellaune Folge eines gereizten Zustandes und einer großen Empfindlichkeit. Hier ist genau zu beobachten, woraus diese Empfindlichkeit entstanden ist, und darnach ist dann auch das Kind zu behandeln. Die Ursache kann wiederum im Körper liegen, und dann ist entweder ärztliche Hülfe nöthig, oder es muß die Reizbarkeit durch Abhärtung gehoben werden. Außerdem liegt die Ursache entweder in einer wahren oder falschen Ehrliebe, oder in irgend einer herrschenden selbstsüchtigen Neigung. Im ersten Falle sey man ja vorsichtig, und beleidige den, an sich sehr schönen, zarten Sinn durch keine Art von Härte. Am besten ist es, man bezeugt sich freundlich, läßt aber die üble Laune ohne weitere Einmischung vorübergehen. Man suche nur etwa das Gemüth durch Ablenkung auf andere Gegenstände fröhlicher zu stimmen. Wenn alles in der Seele des Kindes wieder ruhig ist, kann man seine mißbilligende Meinung über das Betragen desselben äußern. Entsteht die üble Laune aus einer beleidigten, selbstsüchtigen Neigung, so sey man strenger, und behandle eine solche Laune gerade wie den Eigensinn, von dem weiter unten die Rede seyn wird.

Schwerer ists, ein solches mürrisches Wesen zu heben, wenn es als Murrsinn, also als eine habituelle Gemüths-Krankheit erscheint. Hier sorge man vor allen Dingen für heitere Umgebungen, für Aufmunterungen aller Art; man gebe dem Kinde Beschäftigung, und diese von der Art, daß auch das Gemüth Interesse dabei nimmt, man behandle es mit Liebe und Freundlichkeit; dieses hilft in den meisten Fällen. Hilft es nicht, dann giebt es kein Mittel, als das Kind fühlen zu lassen, daß das mürrische Wesen jedem Menschen widere, und daß man mit einem solche Kinde nichts möge zu thun haben. Man gebe auf den unfreundlichen Blick wieder einen unfreundlichen zurück, kurz man behandle es ganz, wie es andere behandelt. Aber man sey auch sogleich wieder freundlich, wenn es wieder freundlich wird, und lasse es in den wohlthuenden Folgen der Freundlichkeit empfinden, wie sehr man sich selbst entgegen sey, wenn man solchen Launen nachhängt.

Aengstlichkeit, Furchtsamkeit, Feigheit haben ihre Ursache im Körper oder in falscher Behandlung. Im ersten Falle ist wieder nur physisch zu helfen; im zweiten errege man den Muth der Kinder, man suche sie frühe schon daran zu gewöhnen, daß sie den körperlichen Schmerz nicht zu hoch nehmen; man mache nicht so viel Lärmens, wenn sie fallen oder überhaupt einen kleinen Schaden nehmen, man bringe ihnen die Gegenstände, vor denen sie sich fürchten, näher vor das Auge, man zeige ihnen bei vorkommenden Fällen deutlich die Thorheit ihrer Furcht, man gewöhne sie überhaupt, vornemlich durch Körper-Uebungen, dem Schwierigen mit Muth entgegen zu gehen.

4) Bei weitem die meisten und bedenklichsten Untugenden der Kinder haben in dem früh erwachenden Egoismus, in der alles an sich reissenden, allzu mäch-

tigen Selbstliebe ihrer Quelle. Es kann gar nicht fehlen; die egoistischen Triebe müssen von frühem an eine entschiedene Macht gewinnen, denn das Kind hat ja von dem ersten Moment seines Lebens an nur Bedürfnisse für sich und sein Leben, die durch andere befriedigt werden; es sieht ja alles um sich her beschäftigt, ihm zu dienen, und ihm zu geben, was es nöthig hat. Hiezu kommt wohl mancher unangenehme Reiz in seinem zarten Körper, der eine gewisse Aergerlichkeit rege macht, welche es im Schreien auslåßt. So entsteht natürlich der Eigensinn und Eigenwille. Daß der Eigensinn mit Recht so heiße, und wirklich nichts anderes, als das Produkt des egoistischen Triebes sey, erhellt daraus, daß er durch nichts so sicher zurückgehalten und beschwichtigt wird, als durch freundliche, liebevolle, zugleich aber ruhig feste, consequente Behandlung der Eltern. Denn dadurch wird auf der einen Seite der, dem egoistischen entgegenstehende Trieb des Wohlwollens und der Liebe gegen die Eltern erregt, der dann jenem Schranken setzt; auf der andern Seite muß das Kind fühlen, daß es mit seiner Kraft und mit seinem störrigen Willen nirgends ausreicht, und sich schlechterdings fügen muß. Ohne Eigensinn ist kein Kind in seinen ersten Lebens-Jahren, nur daß er bei dem einen heftiger, bei dem andern gemäßigter hervortritt, woran Temperaments-Anlage und die erste Erziehung gemeinschaftlich Schuld haben. Wenn man dem Kinde alles thut, was es gerade will, und sich durch sein Schreien und gewaltsames Fordern zwingen läßt, so wundere man sich nicht, wenn es von Tag zu Tag eigensinniger wird. Man muß zu rechter Zeit versagen, mit Blicken und wenigen Worten in Ruhe und Festigkeit imponiren, und dann sogleich, wenn sich der Sturm gelegt hat, wieder freundlich thun können, wenn der Eigensinn unterdrückt

werden soll. Hilft das nicht, so thut oft ein einziger unbedeutender Schlag mit der flachen Hand die gewünschte Wirkung. Zeigt sich der Eigensinn noch späterhin, besonders als herrschend, und geht er, durch das Temperament begünstigt, sogar in Trotz, Zorn, Widerspenstigkeit und Halsstarrigkeit über, so sind durchgreifendere Maaßregeln dagegen zu nehmen. Einmal suche man sich fortwährend in Ruhe zu erhalten, bleibe fest bei dem einmal Verbotenen oder Gebotenen, lasse sich ja nicht das Mindeste abtrotzen, nehme auf den Schreier keine Rücksicht, führe ihn weg vor die Thüre, und lasse ihn, so lange es möglich ist, nach Herzenslust schreien. Und sollte alles das nicht helfen, so gebrauche man körperliche, doch ja nicht harte und die ohnedieß gereizten Nerven von neuem reizende Züchtigungs-Mittel. Ein solcher Eigensinn muß gebrochen werden, und man sehe ihn ja nicht als etwas Gutes an. Man kann dem Kinde in ganz andern Dingen seinen Willen lassen, und der Entwicklung zur Selbstständigkeit Raum geben, als da, wo das Kind direkt gegen den bessern Willen seiner Eltern und Erzieher, die freilich nie ohne Grund gebieten und verbieten dürfen, ankämpft. So bald jedoch die Kinder wieder ruhig und gehorsam sind, so sey man auch wieder gut und freundlich, besonders je jünger die Kinder sind. Aeltere kann man seinen Unwillen über ihren Ungehorsam länger nachempfinden lassen. — Das sind aber nur Mittel den einzelnen Ausbrüchen des Eigensinnes Widerstand zu leisten. Man muß den Eigensinn zerstören, und ihm sein Aufkommen unmöglich machen, das heißt, man pflanze Gehorsam; man suche die Kinder überall an ein frohes, williges Thun dessen zu gewöhnen, was man fordert; man behandle sie nicht mit Härte (denn Härte und Despotismus erzeugen nur Bitterkeit, Widerspenstigkeit und etwa eine heuchlerische Unterwer-

fung vor Augen), sondern mit Liebe und liebevollem Ernst, so wird der Eigensinn von selbst fallen.

Der Ehrtrieb fängt, wenn er nicht gut geleitet wird, frühe an in Eitelkeit, Stolz, Einbildung und Herrschsucht auszuarten, besonders wenn äußere Vorzüge, Geburt, glänzende häusliche Umgebungen das Kind in dem Wahne bestärken, als sey es mehr, denn andere Kinder. Stolz und Uebermuth sind das Grab der Sittlichkeit und der Religiosität. Der Stolz hemmt das schöne Streben nach Veredlung, macht, daß sich der Mensch selbst genug zu seyn glaubt, ohne daran zu denken, wie sehr er andere zu seinem Fortkommen bedarf. Das Gemüth des Stolzen verhärtet sich nach und nach, die edelsten Empfindungen werden ihm fremd, gegen alles Schöne und Herrliche, wenn es nicht von ihm kommt, verschließt er sein Auge.

Das Christenthum verlangt Demuth als herrschende Gesinnung des Christen, und wie nöthig ist sie nicht, damit der Mensch sich erkenne in seiner Mangelhaftigkeit und Bedürftigkeit, sich nach einem göttlichen Erretter sehnen, unaufhörlich nach dem Guten streben, und sich vor der allmächtigen Hand seines Gottes beugen möge! Zu dieser Demuth sollen Christenkinder vornemlich erzogen werden. Der Eigendünkel ist an sich ganz unkindlich, und setzt das Kind aus der schönen Unbefangenheit und Natürlichkeit heraus, die es an alle seines Gleichen knüpft. Die Kinderwelt ist die schöne Welt vollkommener Gleichheit, da giebt es keine Stände und keine Würden, und das Fürstenkind hat hier vor dem Kinde des Armen, der sein Brod im Schweiße seines Angesichts verdienen muß, nichts voraus, als die glückliche Situation, in der ihm eine bessere Erziehung und jede schöne Gelegenheit zu größerer Ausbildung werden kann. Man soll daher auch keinen Stolz aufkom-

men lassen, die äußere Lage des Kindes mag seyn, welche sie will.

Zum **Herrschen** und **Befehlen** haben die meisten Kinder Neigung; nur zu gerne erheben sie sich über diejenige, welche sie in ihrem elterlichen Hause gehorchen sehen, und wollen die Erwachsenen im Befehlen nachahmen. Das sollte man nie dulden, und das Gesinde sollte immer angewiesen werden, keinen Befehl der Kinder anzunehmen. Im Umgange mit andern Kindern sollte darauf gehalten werden, daß sich die Kinder der Vornehmen ja nichts über die der Niedrigeren heraus nehmen, denn der Schaden fällt nicht etwa auf die Hintangesetzten, er fällt ganz allein zurück auf die Kinder der Vornehmeren. Kinder sollen nie in der Meinung erhalten werden, als ob sie bereits etwas seyen, vielmehr sollen sie stets fühlen, daß sie erst am Eingange in das Gebiet sind, auf dem sie dereinst etwas seyn und leisten können, wenn sie ihre Jugendzeit wohl angewendet haben. Sie sollen es empfinden, wie abhängig sie von andern sind, wie viel — ältere Personen an Erfahrung, an Kenntnissen und an schon errungenem Guten vor ihnen voraus haben. Sie sollen irdische und leibliche Vorzüge nur als ein zufälliges Gut betrachten lernen, das jedem andern, als ihnen, eben so hätte zu Theil werden können. Nur bei dem Anblick des **Schlechten, Nichtswürdigen** soll sie ein **edles Selbstgefühl** erheben, das sie treibt, ihr ganzes Streben auf einen edleren Gegenstand zu richten. Uebrigens geziemt Kindern schlechterdings nur **Bescheidenheit**, überall sichtbare Achtung des Alters, der Erfahrung und des Verdienstes. Wenn Stolz und Eigendünkel bei ihnen sichtbar wird, dann bleibt dem Erzieher nichts übrig, als ihnen ihre Mängel recht fühlbar zu machen, ohne sie schnöde herabsetzen, — ihnen überall zu zeigen, wie weit sie noch vom Ziele

sind, und wie viele Mühe und Anstrengung nöthig sey, um zu werden, was sie werden sollen. Man führe sie immer mehr zu der Einsicht, daß alle äußeren Vorzüge höchst zufällig und unzuverläßig sind, und allein auf Geistesvorzügen der wahre Adel des Menschen beruhe. Man bilde gleichmäßig Verstand und Herz, denn jede Einbildung von sich und seinen Vorzügen kann nur bei einem Mangel an ächter Verstandesbildung statt finden, und nur bei einem kalten Herzen kann man stolz auf seine Mitmenschen herabsehen, die, wenn sie gleich nicht, wie wir, von der Natur und vom Schicksal begünstigt sind, doch mit uns gleiche Rechte an Glückseligkeit, gleiche Bestimmung und gleiche Hoffnung künftiger Beseligung haben. Man pflanze Gehorsam, Liebe, Demuth und warmes Gefühl für Religion, so kann es nicht fehlen, dem unedeln Stolze wird dadurch seine Stütze untergraben. — Sollte es bei schon etwas erwachsenen Knaben oder Mädchen zu einem hohen Grade eines lächerlichen Hochmuths gekommen seyn, so behandle man diesen auch als lächerlich; man stelle ein solches hochmüthiges Betragen in seiner ganzen Abgeschmacktheit dar, man gebrauche Satyre und Witz, nur keinen schneidenden Spott, man zeige es ihnen im Betragen anderer gegen sie, wie Hochmuth und Stolz zurückstößt, wie der Stolze allein steht, niemand sich seiner annimmt, alles ihn flieht, und wie hart er seinen Stolz büßen muß.

Aus der nemlichen egoistischen Quelle fließen Eigennutz und Habsucht, Neid, Bosheit, Tücke, Schadenfreude, Grausamkeit. Nur wer Liebe gegen andere pflanzt, wird das Herz seiner Zöglinge gegen das Einwurzeln solcher verwerflicher Neigungen zu schützen, und den dahin verirrten Trieb der Selbstliebe in seine bessere Richtung zurückzuführen im Stande seyn.

Eigennutz und Habsucht sind Verirrungen des Triebs nach Eigenthum, Ausartungen der Selbstliebe in Hinsicht auf Besitz. Man kann, besonders auf dem Lande, nicht stark genug dem Eigennutz entgegenarbeiten, denn da, wo alles dem Boden mit saurer Mühe abgerungen wird, ist er besonders einheimisch. Ueberhaupt je schwerer und mühsamer man zum Besitz einer Sache kommt, desto leichter stellt sich Eigennutz und Neid gegen diejenigen ein, die auf eine leichtere Art das Ihrige erwerben. Die letzteren werden schon durch die Muße, welche ihnen ihr Geschäft übrig läßt, leicht zur Vergnügungssucht und damit zur Verschwendung hingerissen. — Der Eigennutz, wie der Neid, keimt frühe, und äußert sich schon in den Spielen der Kinder, z. B. darin, daß sie einander ihr Spielzeug nicht geben wollen. Zwar verliert sich der Eigennutz meistens im Jünglingsalter, wo man sich dem Vergnügen hingiebt; er kommt aber wieder, sobald man wieder sammeln muß, um das in früheren Jahren Verschwendete zu ersetzen. Es ist keine Frage, ob man dem Eigennutz in der frühesten Zeit entgegenarbeiten müsse; er ist ja die Wurzel von so unendlich vielem Uebel; alle Menschenliebe und jedes edle Gefühl für Menschenwohl erstirbt, wo Eigennutz herrscht. Aber man sey vorsichtig, daß man nicht den schönen Trieb nach Eigenthum ganz unterdrücke, und den im Jünglingsalter ohnedieß sehr starken Hang zu sorgloser Verschwendung begünstige. Man belebe die Liebe der Kinder untereinander, damit sie einander freiwillig an ihrem Eigenthum Antheil nehmen lassen. Bemerkt man Neid und Eigennutz, und helfen Vorstellungen nicht, so nehme man ihnen ihr Eigenthum ganz, als solchen, die nicht den rechten Gebrauch davon zu machen wissen. Es gelte die Regel: wer keinen wohlwollenden Gebrauch von dem, was sein ist, zu machen weiß,

dem wird auch das genommen, das er hat. Eigenes sollen Kinder haben, am besten solches, das sie sich zum Theil selbst erwerben müssen. Hiebei halte man auf Ordnung, damit das Erworbene bewahrt, und in guter Beschaffenheit erhalten werde. Man lehre das Kind frühe, daß man mit dem zu Rathehalten des Kleinen beginnen müsse, wenn man zum Besitz des Größeren gelangen will; aber man begünstige das ängstliche, niedrige Zusammenscharren nicht, blos um aufzuheben und zu behalten, sondern führe die Gelegenheiten absichtlich herbei, das Erworbene nützlich anzuwenden, und mit demselben andern Freude zu machen. Uebrigens wird dem Eigennutze auf keine Weise sicherer begegnet, als wenn man für geistige Bildung sorgt. Nur der, welcher keine höheren Güter, als leibliche, kennt, kann dem Eigennutze fröhnen. Daher kann man mit Recht sagen: bilde den Geist deiner Kinder, lehre sie höhere, edlere Güter kennen, so arbeitest du dem Eigennutz, dem Geiz, der Habsucht am sichersten entgegen.

Anders ist es mit dem Neide, denn dieser setzt sich auch geistige Vorzüge zu seinem Ziel. Er scheint wirklich bei vielen Kindern wie angebohren zu seyn *), aber auch falsche Behandlung pflanzt ihn. So gut es seyn mag, träge oder leichtsinnige Kinder auf die Vorzüge anderer aufmerksam zu machen, so wenig taugen häufige, bis zur Beschämung getriebene Hinweisungen auf das, was andere leisten. Nichts erzeugt den Neid auch so gerne, als öffentliche Auszeichnungen vorzüglicher Kinder, besonders wenn diese Vorzüglichkeit mehr ihre Quelle in Naturgaben, als im Fleiße hat. — Der Neid ist schlechterdings nicht zu schwächen, als dadurch, daß man Wohl-

*) s. Niemeyer. Th. 1. S. 189.

wollen und Liebe und im Lernen einen gemeinschaftlichen Eifer erweckt. Das frohe Zusammenleben und Zusammenlernen hebt alle Regungen des Neides von selbst auf. Geht es auf diese Weise nicht, so setze man den Neidischen aus der Gesellschaft anderer Kinder mit Gewalt heraus, lasse ihn fühlen, daß der Neidische allein gegen sich arbeitet, und sich selbst verzehrt, ohne etwas zu gewinnen; man lasse ihn empfinden, daß man bei solchen Gesinnungen gar nicht in die menschliche Gesellschaft tauge, und an den Freuden der Geselligkeit keinen Antheil nehmen könne. Auch, wo es Noth ist, thun scharfe körperliche Züchtigungen gute Wirkung.

Bosheit, Tücke, Schadenfreude, Grausamkeit zeigen ein bereits sehr verdorbenes und verwildertes Gemüth. Unverantwortliche Fehler müssen in der Erziehung begangen worden seyn, wenn es bei Kindern so weit kommen kann. Böse Beispiele, denen von Seiten des Erziehers nicht entgegengearbeitet worden, zeigen hier ihre verderbliche Gewalt. Man lasse nur dem Eigensinne freies Spiel, man verzärtle die Kinder, oder lasse sie in roher Wildheit aufwachsen, man übersehe ihnen Handlungen, deren sich der gesittete Mensch schämt, man steure dem aufkeimenden Neid und Stolz nicht, dann kann man bald die Früchte der Bosheit, der Tücke, der Schadenfreude und Grausamkeit sehen. — Aber im Gegentheil macht auch Härte boshaft und tückisch, weil sie erbittert, und die schöneren Empfindungen der Menschlichkeit in dem Herzen der Gedrückten erstickt. So wird das Gemüth nach und nach verhärtet; man will andere fühlen lassen, was man selbst duldet, und wenn man es nicht auf dem offenen, geraden Wege kann, so nimmt man zur List, zur Heimtücke seine Zuflucht. — Ein solches Gemüth ist schwer zu heilen. Hier muß der junge Mensch schlechterdings herausgerissen werden aus allen

den Umgebungen, die eine solche widrige Gemüthsstimmung veranlassen und nähren. Ist sie aus Verwilderung durch Verzärtlung und übertriebene Nachsicht gegen seine Fehler entstanden, so muß das Kind zuerst zur Ordnung und zum Gehorsam zurückgeführt, und mit mehr Strenge behandelt werden. Hat sie in harter Behandlung ihre veranlassende Ursache, so muß sanfte Milde der Leitung eintreten. In keinem Falle ist es so sehr nöthig, daß der Erzieher das ganze Vertrauen und die innigste Anhänglichkeit seiner Zöglinge gewinne, als in diesem. Im Kreise, wo lauter Offenheit und fröhliche Munterkeit herrscht, kann das boshafte Kind nicht lange boshaft bleiben, es wird, wenn es anders nicht alle Kindlichkeit bereits ausgezogen hat, wider Willen hineingezogen, und der theilnehmenden Liebe wiedergegeben, und das um so mehr, weil man sicher voraussetzen darf, daß ein natürlicher oder erst angewöhnter Trüb- und Murrsinn vielen Antheil an einem so widernatürlichen Gemüthsfehler hat. Vor allem sey es gesagt: man nehme keine einzige Handlung aus Bosheit je gering und leicht! Die Kinder sollen es auch überall empfinden, daß man einen großen Unterschied zwischen Handlungen aus Uebereilung und Schwäche und zwischen Handlungen aus Bosheit mache. Der Erzieher lasse seine eigene innige Empfindung über Handlungen der letztern Art bei allen und jeden Gelegenheiten recht fühlbar hervortreten, er zeige seinen ganzen Abscheu dagegen, er stoße den Tückischen, Boshaften, Grausamen nicht gerade von sich, aber er behandle ihn mit einer gewissen, bedauernden Zurückhaltung, mit einer gewissen Scheu, wie einen solchen, den man zu fürchten Ursache hat. Kehrt aber der Knabe zurück, zeigen sich wieder Spuren von Menschlichkeit, Geradheit und Edelmuth, dann spreche er wieder mit

freundlicher Liebe, und benutze solche Augenblicke zur ernstlichen, liebevollen Zurechtweisung.

Noch haben wir etwas über Lüge und Lügenhaftigkeit zu sagen. Sie entsteht leicht, besonders dann, wenn das Kind Strafe fürchten muß. Schon das giebt uns einen Wink, daß man gegen den Lügner durch harte Strafmittel selten etwas ausrichtet. Man unterscheide genau, was die Lüge veranlaßt hat, und wirke ihr von dieser Seite entgegen. Habituelle Lügenhaftigkeit ist schwer auszurotten. Wo sie ist, da sind meistens auch noch andere Gemüthsfehler, Fehler, welche das Kind zu verheimlichen hat. Diesen arbeite man zuerst entgegen. Liegt dem Kinde nichts mehr auf dem Gewissen, weswegen es sich zu verstellen Ursache hat, so hat es auch keine Veranlassung zur Lüge mehr. Ist ihm das Lügen blos zur Gewohnheit geworden, ohne daß es damit irgend etwas beschönigen will, so fehlt es auch niemals an Widersprüchen, bei denen man es fassen, und ihm die offenbare Unwahrheit seiner Aussage nachweisen kann. Wird es dann nur vorsichtiger, so hat man es schon auf dem Wege zur Wahrheitsliebe. Die vollkommene Heilung ist schlechterdings nicht anders zu bewirken, als wenn man das moralische Gefühl immer schärfer macht, und dem Zöglinge zeigt, wie verächtlich sich der Lügner bei allen verständigen Menschen mache, wie wenig er sich selbst achten könne, wie die schönsten Bande des geselligen Lebens sich auflösen, so bald keiner dem andern mehr trauen kann. In öffentlichen Anstalten muß das Lügen zugleich als eine Rechtssache behandelt, und bestimmte Strafgesetze müssen gegen dasselbe gegeben werden, und zwar solche, welche das Lügen als etwas Schändliches darstellen, das im Kreise guter Kinder nicht geduldet werden kann. Nur beobachte man auch da Maaß und Ziel, und unterscheide zwi-

schen vorsetzlicher Lüge und der Lüge aus Angst und Uebereilung.

IV. Von der Bildung zum Höchsten des Erkennens, Fühlens und Begehrens, oder von der religiösen Erziehung.

128.

Das Höchste der Bildung.

Es ist bereits (46) gezeigt worden, daß die drei Hauptvermögen der Seele im höchsten Geistigen, d. h. im Göttlichen, das Ziel ihrer Bildung haben. Vereinigen sich nun alle diese Kräfte wirklich in diesem Höchsten ihrer Ausbildung, so geht aus dieser Vereinigung die schönste, die vollendete Blüthe der Religiosität hervor.

In der Religion ist Erkennnen, Fühlen, Begehren — Eins. Das ist bei keiner Kunst, bei keiner Wissenschaft so. Kein anderer Gegenstand des Wissens oder Könnens nimmt so jede Thätigkeit des Geistes und Herzens in Anspruch, will so vom ganzen Menschen, von der Gesammtkraft ergriffen seyn, geht so vom tiefsten, innigsten, vollsten Leben des Geistes und Herzens aus, als die Religion. Nur im Einklang aller Töne des innern Menschen hebt sich die Seele zu Gott und zum Himmel hinauf. Darum ist dann auch allseitige Bildung so nöthig, weil jede einseitige dem Göttlichen nicht zu — sondern mehr von ihm abführt.

Aber nicht nur auf dem Gipfel — denn diesem kann sich ja der Mensch auf Erden nur nähern — auch auf jeder Stufe einer solchen allseitigen Bildung gedeiht religiöser Sinn und Geist. In jeder Altersperiode, selbst in der frühesten, (wenn gleich in jeder

auf eine eigenthümliche Weise) zeigt sich jenes Streben nach dem Höhern und Höchsten, welches uns das allgemeine Bedürfniß der Religion ankündigt. Oder wohin treibt es dann am Ende, jenes unaufhörliche Suchen, jenes im Menschen nie rastende Streben nach mehr Licht, nach mehr Kraft, nach mehr Wohlseyn, nach mehr Tugend, als zu einem festen, sicheren Ruhepunkt, den es im Vergänglichen, Zeitlichen, Sichtbaren nie, sondern allein in dem ewig Wahren, ewig Schönen, ewig Guten, in dem Glauben an Gott und eine übersinnliche Welt findet?

129.

Werth der religiösen Bildung.

Damit ist aber der unendliche, über alles gehende Werth der Religion und der Religionsbildung entschieden. Alle **Wahrheit** und alle **Erkenntniß** ist schwankend, unzuverläßig, eitel, die sich nicht auf das Göttliche stützt, sich nicht auf das Göttliche bezieht, nicht zum Göttlichen führt; — und alle Erziehung zur Erkenntniß verbildet, wenn sie nicht vom Glauben ausgeht, alle Gegenstände der Bildung mit der Religion in Verbindung setzt, und endlich am religiösen Ziele alle Zweige des Wissens vereinigt. —

Einen schönern Schwung kann das **Gefühl** nicht nehmen, als wenn es sich in frommer Begeisterung gen Himmel schwingt, zu dem würdigsten, heiligsten Gegenstand mit seiner ganzen Fülle sich wendet, und die gleichsam im Himmel entzündete Liebe auf die Menschheit und auf alles, was lebt, segnend und wohlthuend überträgt. Wo sonst, als in der Religion, könnte der Mensch den Frieden und die Ruhe seiner Seele finden? auf was könnte er dann in einer Welt der Vergänglichkeit, in einem Zustande, wo Leiden so manchfacher Art sein unabwendbares Loos sind, die Zufriedenheit seines Herzens

gründen, als auf den Glauben und auf die Hingebung an eine höchste Weisheit und an eine in einer bessern Welt überschwenglich vergeltende Güte?

Dem moralischen Sinne endlich fehlt sein kräftigstes Belebungsmittel; der Wille kommt nie zu einer ausdauernden, alles überwindenden Festigkeit, wenn ihm nicht die Religion mit ihren erhebenden Wahrheiten zu Hülfe kommt, wenn die Gewissensstimme nicht als eine heilige Gottesstimme anerkannt ist, und wenn nicht wahre Liebe zu Gott, dem Heiligen und Alliebenden, zu standhafter Ausübung alles Guten treibt.

130.

Begriff der Religiosität.

Unter religiösem Sinne verstehen wir das lebendige Streben des ganzen Gemüths, das höchste Geistige (Göttliche) zu fassen und zu ergreifen; oder ausführlicher: Religiosität ist die herrschende Stimmung eines Gemüths, das überall Gott sucht und fühlt und findet, im Kleinen wie im Großen, in den Erscheinungen der Außenwelt wie in seinem Innern, im Blatt wie im blühenden Baume, im Sturme wie im Sonnenschein, im Schicksal des einzelnen Menschen wie in den Schicksalen ganzer Völker und Länder, in der Trübsal wie in der Freude, im Tode wie im Leben. Im Gefühle dieser Gottesnähe wandelt der religiöse Mensch heilig und unsträflich Er erhebt sich über das Zeitliche, Vergängliche, Veränderliche, und betrachtet vom Ewigen, Bleibenden, Unveränderlichen aus alle Erscheinungen des Erdenlebens. Er umfaßt das höchste Wesen, seinen Gott, mit seiner ganzen vollen Liebe, und trachtet ihm in Heiligkeit der Gesinnung nach

Kräften ähnlich zu werden. Er lebt nur in der Wohlfahrt anderer, und wirkt für dieselbe, wie er nur immer kann, nach dem Sinne seines Gottes. Furchtlos wandelt er dem Ziele seines Erdenslebens zu, einer unendlichen Fortdauer seines Geistes und eines seligeren Lebens nach dem Tode gewiß.

Der christlich religiöse Mensch denkt, empfindet und will nichts anderes, nur kennt er den Sohn, das im Fleisch erschienene Ebenbild des Vaters. Ihn verehrt er durch treue Nachfolge als das Urbild der vollendeten Menschheit, ihn verehrt er mit der innigsten Liebe und dem willigsten Gehorsam als den Mittler zwischen Gott und den sündigen Menschen, und als den erhabensten Wohlthäter seines Geschlechts. Jesu Belehrungen sind ihm göttliche, unumstößliche Wahrheit, Worte des ewigen Lebens. Jesus ist ihm der Weg, die Wahrheit und das Leben. Joh. 14, 6.

131.

Glaube, Liebe, Hoffnung.

Der religiöse Sinn äußert sich nach zwei Richtungen, als Glaube und als Liebe. Aus der Vereinigung des Glaubens und der Liebe geht als schönste Blüthe die Hoffnung im Streben nach einem vollendeten Reiche Gottes hervor. In dieser dreifachen Beziehung nimmt die Religion alle drei Hauptvermögen der Seele, Erkenntnißkraft, Gefühl und Willen in Anspruch. Der Erzieher hat daher auf diesem Wege zur Bildung des religiösen Sinnes hinzuwirken.

132.

Fortsetzung.

„Das Reich Gottes ist nicht hie oder da,“ sagt Christus (Luc. 17, 21.), „es ist inwendig in euch.“ Die Wahrheit: es ist ein Gott! kommt nicht von außen in den Menschen, sie liegt im Menschenherzen, und wird vor allem Religionsunterricht in stiller Ahnung empfunden. Wäre das nicht, wie könnte man mit Recht sagen, der Mensch sey göttlichen Geschlechts? Schlüsse aus der Natur, ihrer Ordnung, Zweckmäßigkeit und Schönheit können den religiösen Glauben nie geben, sie können die im Herzen thronende, himmlische Wahrheit nur verdeutlichen und zum Bewußtseyn bringen, das Gefühl für diese Wahrheit nur anregen, beleben und verstärken. — Je reiner, einfacher, unentweihter das Gemüth ist, desto reiner, unverfälschter ist diese innere Anschauung, desto leichter ist sie klar zu zu machen. Selig sind die reines Herzens sind, denn sie werden Gott schauen. Matth. 5, 8.

133.

Erste Aeußerungen und Erweckungen des Religiösen im Kinde.

Unter die holdesten Erscheinungen des kindlichen Lebens gehören die stillen Aeußerungen des kindlichen Glaubens und das Erwachen des Religiösen. Das Gemüth schmiegt sich an die Mutter und späterhin an den Vater, in ihnen hat es zunächst das Höchste *)

---

*) Schwarz Erziehungslehre. 3. Band. 2. Abtheil. S. 177. Ueberhaupt ist die ganze Abhandlung über den Religionsunterricht S. 173 — 203 besonders interessant. S. ferner Pestalozzi Buch der Mütter. Vorrede. Pestalozzi, wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Letzter Abschnitt. Ewald Geist der Pestaloz. Bildungsmethode. Siebente Vorlesung. S. 175. folg.

gefunden, denn von ihnen kommt alles, was das Kind zur Erhaltung des Lebens bedarf. Aber zugleich hängt sich das Auge an alles Auffallende, Imponirende und daher dem Kinde Wunderbare der Umgebung. Sein Blick heftet sich bald an das blühende, im bunten Farbenspiel glänzende Feld, an die Sonne, an den Mond, und es ist rührend anzusehen, wie es die Hände ausstreckt, und die schimmernden Lichter gerne zu sich herab ziehen möchte. Was da in dem kindlichen Herzen schon vorgehen mag! — Indessen belebt das Kind alles, und beseelt das Belebte. Es behandelt alles, wie ein Ding seiner Art, und spricht mit allem, und das ist nicht etwa blos ein kindisches Spiel, es behandelt diese Gegenstände, wie man leicht sehen kann, mit der vollen Wahrheit seines Herzens. So wie es im prasselnden, beweglichen Feuer wirkliches Leben sieht, so ist ihm auch Sonne und Mond nicht ein todter Körper, sondern eine sichtbar lebendige, segnende Macht. Man kann leicht bemerken, wie geschäftig bald die Einbildungskraft ist, denn es wird in der That dem Kinde nichts leichter, als sich in dem blauen Himmel lebendige Wesen zu denken, die es nicht sieht, die es sich aber allerdings als solche denkt, welche es sehen könnte, wenn sein Blick so weit zu dringen im Stande wäre. Deßwegen ist es so empfänglich für alle Erscheinungen von Engeln, die es sich natürlich nicht anders, als wie geflügelte menschliche Wesen, und, weil es sie gerne als seine himmlischen Gespielen behandeln möchte, als Kinder vorstellt *). Hier ist aber das kindliche Gemüth bereits auf dem Gebiet des religiösen Glaubens.

*) Ohne Anstand dürfen daher solche Engelerzählungen als Mittel gebraucht werden, die religiöse Phantasie anzuregen, um so mehr, da die Lehre von den Engeln im Christenthum gegründet ist.

Seine Religion ist ein Glaube an eine Art von Vielgötterei, was ganz und gar nichts schadet. Uebrigens sieht man aus allem dem, wie leicht es in dieser Hinsicht aus dem Sinnlichen in das Uebersinnliche hinübertritt, und wie höchst ungegründet die Furcht ist, man möchte ihm zu bald den Namen — Gott — nennen. Man fürchtet, es möchte eine zu sinnliche Vorstellung von Gott erhalten, die es nimmer so bald los wird, es möchte sich Gott menschlich etwa wie einen alten Mann denken, der droben im Himmel auf einem Throne sitzt, und seine Befehle zur Regierung der Welt ertheilt, wie ein irdischer König. Was schadet aber das? Warum wollen wir die Freiheit des kindlichen Geistes hindern gerade in der Angelegenheit, in welcher er seine Freiheit immer behalten soll und muß? Wer von uns Erwachsenen könnte sich dann rühmen, eine ganz reine Vorstellung von einem geistigen, körperlosen Wesen zu haben? Alle unsere Vorstellungen von Gott sind mehr oder weniger sinnlicher Art. Nur wie die gesammte Bildung des Menschen geistiger wird, entkleidet sich auch die Vorstellung von Gott immer mehr von der sinnlichen Hülle. Wir dürfen daher ganz und gar keine Sorge haben, das Kind möchte zu sehr an der sinnlichen Vorstellung festhalten, vielmehr giebt sich alles von selbst, wenn nur der Erzieher überall auf Bildung der geistigen Kräfte hinwirkt. Ja, wir wollen es nicht läugnen, daß uns diese sinnliche Hülle gerade recht ist, weil wir auf keine andere Weise dem kindlichen Gemüthe so sicher beikommen können. Ist es nicht dem Sinne des größten religiösen Erziehers Jesu Christi, der Gott als den himmlischen Vater dem menschlichen Herzen so wohlthuend nahe bringt, gemäß, dem Kinde Gott in dem süßen Vater-Namen, und damit in dem ergreifendsten, natürlichsten Verhältniß zu ihm mit Be-

ziehung auf die freundlichste seiner Eigenschaften vorzustellen?

Man nenne Gott dem Kinde bald, so bald als sein Suchen des Höheren, seine Freude an der blühenden Natur, die Aeußerungen leiser Ahnung einer unsichtbaren Welt verkündigen, daß es seiner bedarf. Man nenne ihm — so bald es fühlen kann, wie viel die leiblichen, irdischen Eltern an ihm thun — Gott, als Vater im Himmel, der unendlich mehr liebt, unendlich mehr kann, unendlich mehr wohlthut, als alle Väter und Mütter der Erde.

134.

Fortsetzung.

Liebe Gott von ganzem Herzen und von ganzer Seele und von ganzem Gemüthe, sagt Christus (Marc. 12, 30.). Es ist deutlich, daß hier Christus die Religion vornemlich zu einer Sache des Herzens macht. Der Glaube soll in eine Liebe, in ein inniges, lebendiges Gefühl für Gott sich auflösen, das den Menschen für alles Himmlische beseelt und begeistert, jede andere Neigung zum Sinnlichen und Irdischen überwältigt, jede Anstrengung für die Pflicht ihm erleichtert, und ihn schon auf Erden in Gott selig (gottselig) macht. So soll, nach dem Apostel (Gal. 5, 6.), der Glaube durch die Liebe thätig werden. Diesen, aus der innigsten Verbindung des Glaubens und der Liebe hervorgehenden, Sinn nennt er an einem andern Ort (Röm. 8, 15.) den kindlichen Geist, weil dieser sich auf das schöne Vaterverhältniß gründet, in welchem Gott nach dem Christenthum zum glaubigen Menschen steht. Das giebt dem christlichen Pädagogen den entscheidenden Wink, auf welche Weise er eine warme

Gottesliebe in dem Herzen seiner Zöglinge pflanzen könne. Eine Liebe zu Gott selbst, dem höchsten, unsichtbaren Wesen, eine Liebe von ganzem Herzen und von ganzer Seele wird man von Kindern nicht erwarten. Sie setzt schon einen ziemlichen Grad eines lebendigen Glaubens und die Fähigkeit voraus, sich den Banden der Sinnenwelt zu entreissen. Noch zu sehr ist das Kindergemüth im Sinnlichen befangen, als daß man eine solche lebendige Erhebung des ganzen Gemüths erwarten dürfte. Aber darum hat ihm ja der himmlische Vater einen irdischen, sichtbaren Vater und eine Mutter gegeben, damit das kindliche Herz sich zuerst an das Mutterherz und Vaterherz anschmiege, welches ihm seine Liebe so fühlbar entgegen trägt. Wenn der Mensch Vater und Mutter nicht liebt, die er siehet, wie kann er Gott, den himmlischen Vater, lieben, den er nicht siehet?

Die kindliche Liebe erweicht zuerst das Herz für die heiligsten, sanftesten Gefühle, eröffnet es für jede Offenbarung der göttlichen Güte und Leitung, und bereitet jenes zarte, unerschütterliche Vertrauen, jene demüthige Hingebung an den göttlichen Willen vor, welche besonders den Charakter des Christen auszeichnet. Wie viel ist nicht überhaupt für die religiöse Erziehung ein schönes häusliches Verhältniß werth, wo Liebe der Liebe, Vertrauen dem Vertrauen begegnet, wo Seele in Seele sich ergießt, und wo jede sanfte Empfindung des Herzens ihre Nahrung findet! Ein solches ist durch kein anderes im Menschenleben zu ersetzen. Da ist überall die beste Pflanzstätte für alles Gute und Vortreffliche und besonders für das Höchste, das der Mensch erstreben kann. Mutterliebe vermag vieles, unendlich vieles, aber freilich nicht jede Mutterliebe, nicht die verzärtelnde, verwöhnende, allzu nachgiebige, nur die

weise, die freundlich ernste, die keine Unarten *), kein aufkeimendes Verderben im kindlichen Gemüthe duldet. Die verzärtelnde Mutter, die dem Kinde alles giebt und gestattet, was es will, und dann freilich durch ihre Nachgiebigkeit sich die Anhänglichkeit des Kindes mehr erwirbt, als der strenge Vater, eine solche Mutter berede sich doch ja nicht, daß sie zur religiösen Bildung durch ihre Behandlung das Mindeste beitrage; sie kann nur zerstören in dieser Hinsicht, denn sie öffnet dem Eigenwillen, der Herrschsucht und überhaupt dem Bösen Thüre und Thor; die Sünde aber und das Böse treibt das Gute und jedes bessere Gefühl aus, und macht von Gott abfällig **). Nur ein reines kindliches Gemüth kann Gott schauen. Soll wahre Liebe zu Gott entstehen, so darf uns Gott nicht nur als das gütigste, er muß uns vornemlich als das heiligste Wesen erscheinen. Ist die Liebe der Kinder zu ihren Eltern nichts weiter, als ein instinktartiges Gefühl, so wirkt sie noch sehr wenig auf Religionsbildung. Stammt sie aus dem Gefühle der Dankbarkeit, welche Kinder den sie ernährenden und pflegenden Eltern schuldig sind, so mag das immer manches dazu beitragen, daß jene dereinst auch den höchsten Geber aller guten und vollkommenen Gabe lieben lernen; aber das ist noch nicht genug. Die kindliche Liebe muß sich auf Eigenschaften der Eltern gründen, welche sie in den Augen der Kinder moralisch

---

*) Man erinnere sich, daß wir unter Unarten das nicht verstehen, was man gewöhnlich so nennt, und oft weiter nichts ist, als Folge zu großer Lebhaftigkeit. Unter Unarten verstehen wir wirkliche Verirrungen des Bildungstriebs und schädliche Auswüchse der kindlichen Natur.

**) „Der Grundsatz steht fest,“ sagt Herr Kirchenrath Schwarz, „gegen Unarten des Kindes wachen, heißt, seine Religion „erhalten.“

achtungswürdig machen. Nur dann ist diese Liebe selbst dauernd, und führt zur Liebe gegen den Heiligsten. Kinder, welche in dem Leben ihrer Eltern nichts Gutes sehen, werden bei aller natürlichen Liebe, welche sie gegen diese als gegen ihre Wohlthäter haben, dennoch moralisch verwildern, und können, wenn nicht von anderer Seite entgegengewirkt wird, vom Göttlichen nur ab, nicht zu Gott kommen.

Auf jeden Fall geht die kindliche Liebe nicht ohne thätige Mitwirkung des Erziehers in die religiöse über. Jene muß absichtlich geleitet, und auf den höchsten Geber alles Guten, auf den Alliebenden, Allweisen, Heiligsten gelenkt werden. Indem das Kind fühlt, was es wäre, wenn die Liebe der Eltern nicht über ihm wachte, und ihm gäbe, was zur Erhaltung seines Lebens, zu seiner Bildung und zu seiner Freude Noth ist, so muß es auch empfinden lernen, wie wenig seine Eltern vermöchten, wenn nicht eine höhere Hand ihnen gäbe, was sie den Ihrigen liebend und aufopfernd wiedergeben. Kinder dürfen und sollen fühlen, daß die elterliche Liebe ihnen bei weitem nicht alles seyn und geben könne, was das elterliche Herz ihnen zu seyn und zu geben wünscht, und daß das Beste unmittelbar von oben herab komme, von dem Vater des Lichts. Recht absichtlich muß der Erzieher seine Zöglinge mitten in den ganzen Reichthum der göttlichen Güte hineinversetzen, damit sie schauen und fühlen, wie freundlich der Herr ist.

135.

Fortsetzung.

Es ist schon oben gesagt worden, daß das Gott Suchen und Fühlen und Finden ein Hauptmerkmal des religiösen Sinnes sey. Man lege es

doch ja bei Kindern auf keine weitläuftigen Beweise für Gottes Daseyn an, und denke nicht, in Kinderherzen etwas legen zu wollen, was längst schon da ist, und nicht erst von außen hineingebracht werden darf. Gott ist nicht ferne von einem jeglichen der Kleinen; gewiß viel näher dem weichen, kindlichen, als dem verhärteten, durch so vielerlei Reflexionen und Schlüsse erkalteten Herzen der Erwachsenen. Unendlich mehr werth, als eine solche künstliche Weisheit, wobei das Herz immer leer ausgeht, sind Anschauungen und Erfahrungen, die sich der Zögling auf jedem Schritte seines Lebens sammeln kann. Das ist gerade der schönste Zug in dem Charakter des religiösen Menschen, daß er allem, selbst dem scheinbar Kleinsten, (jedoch ohne Pedanterey) eine religiöse Ansicht abzugewinnen versteht. Das sorgsame Horchen auf jedes Gotteswort, das ihm aus der Natur, aus dem Menschenleben, aus der Geschichte der Vorwelt und der Mitwelt, aus seinen eigenen Begegnissen entgegen tönt, die Gewandtheit, überall in der äußeren Natur Aehnlichkeiten mit der innern geistigen Natur des Menschen, Bilder zur Versinnlichung höherer, himmlischer Wahrheiten zu finden, zeichnet den frommen Menschen aus. Zu diesem Suchen und Finden Gottes leite man frühe an.

Die Natur ist diejenige Erzieherin und Lehrerin, die dem Menschen den reichsten Stoff zu seiner Religionsbildung von allen Seiten darbietet. Schon das allgemeine Leben in der Natur, das Werk unsichtbarer Kräfte, ergreift das Gemüth mächtig für höhere geistige Ansichten und Betrachtungen. Nicht nur der Erwachsene, selbst ein Kind, das die Veränderungen in der Schöpfung sieht, die wachsende Pflanze auf jeder Stufe ihrer Entfaltung und ihres Wachsthums vor Augen hat, wird unwillkührlich auf eine unsichtbare Kraft geführt

die alles hervortreibt. Leitet man noch vollends seine Aufmerksamkeit recht absichtlich auf alle diese Veränderungen hin, zeigt man ihm in der Pflanze den Zusammenhang der einzelnen Theile, die Unentbehrlichkeit jedes einzelnen Theils in Rücksicht auf das Ganze, zeigt man ihm, wie in der Natur immer eines dem andern dient, und am Ende alles zu einem großen, herrlich schönen Ganzen sich vereinigt; so kann das Gefühl nicht unthätig bleiben, das Gemüth wird eine große, alles belebende und alles durchdringende Macht und Güte empfinden.

Und ist diese Macht und Weisheit und Güte einmal empfunden, so vernachläßige man doch keine Gelegenheit, solche Empfindungen zu unterhalten, und durch immer neue religiöse Ansichten zu fixiren. Der Landmann, welcher täglich im Anblick der großen Werke der Schöpfung lebt, würde oft nicht so fühllos gegen die schönen und erhabenen Gotteswerke seyn, wenn man ihn in der Jugend gelehrt hätte, das, was er meistens nur mit dem Blick des Eigennutzes betrachtet, aus dem höheren Standpunkte der Religion anzusehen. Man kann es in der Geschichte des Alten und Neuen Testaments nicht verkennen, wie Gott in der Erziehung seines Volks immer seine wichtigsten Belehrungen und seine außerordentlichen Offenbarungen mit jenen natürlichen verbindet, die er dem Menschen unaufhörlich in den Werken der Schöpfung giebt. Alles schließt sich an eine vernünftige Naturbetrachtung an. Bei dem größten Lehrer und Erzieher der Menschheit ist es auffallend, wie wichtig ihm eine solche geistige Ansicht der Natur für seine religiöse Zwecke war. Seine heiligsten Wahrheiten knüpft er an die gewöhnlichsten Naturerscheinungen, bringt sie damit dem Gefühl näher, und macht sie dem Herzen eindringlich. Was konnte er auch zweckmäßigeres thun, um den religiösen Sinn lebhaft anzuregen, und die geistige Wahrheit dem

sinnlichen Menschen annehmlich zu machen? Begegnen uns diese Bilder nicht täglich, ohne daß wir sie suchen? und wie geistig bildend muß es seyn, wenn sie bei jedem solchen Begegnen die an sie geknüpfte geistige Wahrheit immer aufs neue in der Erinnerung aufregen? Das nemlich macht diese Naturerscheinungen und Naturveränderungen so höchst bedeutend für Religionsbildung, daß sie wirklich so viel ähnliches mit den Erscheinungen und Veränderungen in der geistigen Welt haben, und gleichsam Symbole geistiger Wahrheiten sind. Darum konnte Jesus so höchst treffend die Entstehung des Guten mit einem Senfkorn, das menschliche Herz mit einem Acker von verschiedenem Boden, die Mischung der Guten und der Bösen in der Welt mit einem Felde, auf welchem Unkraut unter dem guten Waizen wächst, vergleichen, so wie wir in den Jahrszeiten ein Bild des ganzen menschlichen Lebens finden *). Solche Parabeln und Gleichnisse sind dem religiösen Erzieher viel werth, denn sie vergeistigen die ganze Natur, so wie sie die geistigen Wahrheiten versinnlichen, ihren Eindruck auf das Gemüth erleichtern und ausnehmend verstärken.

136.

Religionsunterricht.

Der religiöse Mensch reift nur durch Erfahrung. Sie macht erst das Herz sicher und gewiß, und es ist ja alles, alles daran gelegen, daß das Herz fest werde (Ebr. 13, 9.). Im eigenen Leben und im Leben anderer müssen wir Gott gefunden haben und noch täglich finden, wenn der Glaube fest

*) Man wird dem Lehrer den Gebrauch der herrlichen Parabeln von Krummacher (5 Bändchen. Duisburg und Essen.) nicht erst empfehlen dürfen.

gegründet und der sinnliche Mensch gegen jeden Abfall von Gott und von dem Göttlichen geschützt seyn soll; denn was auf dem Wege einer sicheren Erfahrung empfunden und gefunden wird, nur das ist unerschütterlich, giebt dem Gemüth Leben und Wärme, bessert, beruhigt, befestigt. Wenn das ist, so muß es des Erziehers große Angelegenheit seyn, daß das Kind frühe lerne, auf seinen Lebensgang und auf die Ereignisse, die sich in dem Leben anderer zutragen, mit religiösem Blicke zu merken. Noch ist des Kindes Vergangenheit zu kurz, sein Leben zu harmlos, zu einfach, zu wenig mannigfaltig, als daß es da sehr viel bemerken könnte, was zu religiösen Betrachtungen Veranlassung gäbe. Es gehört schon eine höhere Ansicht der menschlichen Dinge dazu, man muß schon vieles von dem Angenehmen und Drückenden des Erdenlebens empfunden, mancherlei Beobachtungen in seinen irdischen Verhältnissen gemacht, man muß sich überhaupt schon einen gewissen religiösen Takt, wenn ich so sagen soll, zu eigen gemacht haben, wenn man religiöser Erfahrungen nur fähig seyn soll, und den Gang einer göttlichen Vorsehung in seinen eigenen Einzel-Schicksalen bemerken will. Das alles ist aber in dem frühen Lebensalter nicht der Fall. Um jedoch den religiösen Beobachtungsgeist zu wecken, muß man etwas haben, was den Gang der göttlichen Regierung in der Geschichte anderer Menschen oder ganzer Völker deutlich und auch für den noch ungebildeten Menschen vernehmbar ausspricht. Eine Geschichte, in welcher Gott gleichsam sichtbar wandelt, unmittelbar zum Menschen spricht, unmittelbar lohnt und straft, — eine solche Geschichte ist uns Noth, um das kindliche Gemüth mächtig für das Göttliche zu ergreifen. Und, Gott sey es gedankt! diese haben wir im Alten und Neuen Testament. Führt der Lehrer seine Zöglinge nur

bald in diese Geschichte mit eigener, fühlbarer Wärme für die göttliche Wahrheit hinein; das Interesse des Kindes für diese heilige Geschichte — das bestätigen tausend Erfahrungen — wird sicher nicht ausbleiben *). Sie ist für die Armen am Geiste, für die noch durch keine Grübeleien menschlicher Weisheit verwirrten Gemüther geschrieben; sie trägt in allen ihren Erzählungen das Gepräge ächter Kindlichkeit. Darum wird auch ihr schmuckloser, aber gehaltvoller Inhalt gerade von unentweihten Kinderherzen tief empfunden, darum finden sie, denen Gott so nahe ist, durchaus nichts anstößiges an dem, was nur uns, nicht ihnen, wunderbar erscheint. Das große Interesse, welches das Kinderherz an diesen Erzählungen nimmt, entscheidet dann auch für ihre Wahrheit, denn es zeigt, daß sich Gott dem noch ungebildeten Menschengeschlechte nicht anders, als auf diese Weise, habe offenbaren können. Im ersten historisch-religiösen Unterricht kann man die Geschichten der Bibel freilich nur als Einzel-Geschichten, partiell, behandeln. Sie sind so reich, so sehr der kindlichen Empfindung angemessen, daß es nie an Stoff zur Verdeutlichung irgend einer moralischen und religiösen Wahrheit fehlen wird. — Aber dabei bleibt man dann nicht stehen, man erweitert den Blick auf das Ganze; man läßt die Zöglinge immer mehr in den Gang der göttlichen Vorsehung hineinblicken, welchen diese mit dem auserwählten Volke gegangen ist; man zeigt ihnen, wie alles so herrlich zusammenhängt, und die große Begebenheit der Erscheinung Jesu vorbereitet. Dadurch erst giebt man ihrem Glauben für alle Zukunft die feste Grundlage, dadurch sichert man sie frühe gegen die Angriffe des Spötters, der, in-

*) s. Müller, vom christlichen Religions-Unterricht. Zweite Aufl. Winterthur, 1811. S. 13 – 19.

dem er das Einzelne aus seinem schönen Zusammenhange reißt, nur dem befestigten, selbst an bloße Bruchstücke gewöhnten, nicht aber dem Gemüthe gefährlich wird, welches sich eine umfassende Ansicht erworben hat.

Verbindet man endlich mit dem Gebrauche dieser heiligen Geschichte dann noch Züge aus dem Leben anderer guten Menschen, Lebensbeschreibungen solcher, die Gott auf eine ausgezeichnete Art geführt hat, und führt man die Kinder auf ihr eigenes Leben, auf ihr eigenes Thun zurück, so kann man wohl nicht besser auf die Bildung ihres religiösen Sinnes wirken.

137.

Fortsetzung.

Der Unterricht in den Lehren des Christenthums nach einem gewissen natürlichen Zusammenhang darf nun freilich nicht vernachläßigt werden, wenn man gleich für Kinder kein künstliches Lehrgebäude der Religion wird aufführen wollen. Man präge dem Gedächtniß die einfachsten Lehren in kurzen Sätzen ein, und lasse das Kind allmählig einen schönen religiösen Schatz heiliger Wahrheiten sammeln. Hat man die Kinder in der Geschichte zum liebevollsten Menschen- und Kinderfreunde, zu Jesu, geführt, was frühe geschehen soll, hat man ihn, so wie er überall sprach, kindlich zum Kinde reden lassen, so mache man den Zusammenhang der christlichen Lehren nach und nach immer strenger, und den Inhalt der Religionslehre ausführlicher. So nimmt der Lehrer auch den Verstand in Anspruch, und bewirkt auf diesem Wege die feste religiöse Ueberzeugung.

138.

Gebet. Gottesdienst. Gesang.

Nur daß das Gefühl im bloßen Wissen nicht untergehe! daß doch der Verstand in einer Sache, die vor-

nemlich Herzenssache ist, das Herz nicht erkälte! daher ist es nöthig, daß man auf Belebung des Gefühls auf jede Weise hinwirke. Unter allen Belebungsmitteln des frommen Gefühls steht das Gebet oben an. Oder was brächte den Menschen so mit Gott in Verbindung, was könnte ihn mehr erheben über alles Niedere, Vergängliche, als eine solche unmittelbare Unterhaltung mit Gott!

Im Gebete liegt eine außerordentliche Kraft der Religion, die von jedem andächtigen Beter empfunden wird; es giebt der ganzen Seele einen heiligen Schwung, der nicht so bald wieder vergeht, sondern die Seele mitten in den irdischen Beschäftigungen ihre Unvergänglichkeit und ihre höhere Natur fühlen läßt; es macht das Gemüth froh und heiter, und knüpft das Band zwischen dem Menschen und dem heiligsten, seligsten Wesen immer fester. Wie könnte der Erzieher ein solches Belebungsmittel der heiligsten Empfindungen übersehen! Wie dürfte er es übersehen, wenn er nicht läugnen kann, daß die Irreligiosität seines Zeitalters eben so sehr in der Vernachläßigung des Gebets eine ihrer Quellen hat, als im Gegentheil die Vernachläßigung des Gebets aus der Kälte für alles Heilige und Göttliche hervorgeht!

Kindlich beten kann auch das Kind, so bald es Gefühl für den himmlischen Vater hat, denn es kann ja kindlich bitten um das, was es wünscht und bedarf, zum irdischen Vater. Es kann kindlich beten, wenn man gleich die auf Ueberzeugung gegründete und durch religiöse Erfahrung belebte Andacht des gebildeten Christen nicht von ihm erwarten darf. Und wie viel mehr werth ist ein solches kindliches, ja kindisches, Gebet der Unschuld, als die kalte Litanei solcher, die die Gottseligkeit blos im Munde führen! Ihr Lehrer und

Erzieher in unserem für das Gebet so gleichgültigen Zeitalter, traget doch ja nichts dazu bei, daß das Gebet von euren Zöglingen vernachläßigt werde! ihr bringet sie damit um den kräftigsten Segen der Religion. Zeiget doch selbst keine Kälte gegen diese größte göttlicher Wohlthaten, gegen den größten Vorzug der menschlichen Natur, zu dem Höchsten, zu Gott sich erheben, und zu ihm flehen zu dürfen! Gebet den Kindern vielmehr durch Lehre und Beispiel Anleitung, ihres Herzens Gefühle in der Andacht Gott zu weihen! besonders fanget keines Tages Beschäftigung mit ihnen an, ehe ihr sie vorher dem zugeführt habt, von dem alles Gedeihen kommt, dessen allsehendes Auge sie bei ihrem Thun und Lassen scheuen sollen, und lasset sie nicht schlafen gehen, bis sie ihrem Gott gedankt haben für ihr Leben und für die unzähligen Wohlthaten des verflossenen Tages! Ermüdet die Seele der Kinder nicht durch lange Gebete, damit sie nicht leere Worte machen, sondern suchet zu bewirken, daß das Gebet immer ein wahrer Ausdruck ihres Innern sey!

Die Frage, ob und um welche Zeit man Kinder zum öffentlichen Gottesdienst zulassen solle? — ist sehr verschieden beantwortet worden. Es ist ausgemacht, daß der so unheilige Sinn, mit welchem manche bei dem Gottesdienste erscheinen, häufig daraus entsteht, daß ihnen das Heilige durch zu frühe Theilnahme an solchen Feierlichkeiten gemein wird. Diese Bemerkung macht man vorzüglich auf dem Lande, wozu noch kommt, daß da oft weder das Innere des Gebäudes, noch die Einrichtung des Gottesdienstes das Herz höher zu heben im Stande ist. Dagegen erzeugt Mangel der Theilnahme der Kinder am Gottesdienste, besonders in größeren Städten, Kälte nicht nur gegen den Gottesdienst, sondern gegen die Religion überhaupt. Zum regelmäßigen

Besuchen der Predigen sollten Kinder wenigstens vor dem zwölften Jahr nicht angehalten werden. Man sieht es deutlich, wie wenig zusammenhängende Vorträge die Kinder interessiren, und auch interessiren können, weil sie solche Vorträge nicht verstehen, und auf jeden Fall noch nicht im Stande sind, der Gedankenreihe des Predigers zu folgen. Hält man sie demnach zum Besuche der Predigten an, so ist Unaufmerksamkeit unvermeidlich, und diese Unaufmerksamkeit ist die nächste Ursache der Verachtung des Heiligsten.

Damit wird jedoch nicht gesagt, daß man Kinder gar nie zur Kirche nehmen dürfe. Der Tag, wo man ihnen das erstemal gestattet, Theil an dem Gottesdienste zu nehmen, sollte ein wahrer Festtag, gleichsam der Vorsabbath des Confirmations-Tages seyn.

Zum Besuche der Katechisationen halte man sie frühe, etwa schon im 9ten Jahre, an. Wenn sich der Katechet auch mehr zu den ältern Kindern wendet, und den jüngern nicht alles gleich verständlich und interessant ist, so wird doch dabei manches in ihnen geweckt, und die katechetische Lehrform erhält die Aufmerksamkeit lebendig.

Zu den Belebungsmitteln des religiösen Gefühls gehört vornemlich der Gesang. Es war eine schöne Sitte in christlichen Familien früherer Zeit, Gott im Gesange, wie man sagte, sein geistiges Lobopfer darzubringen. Auch ist es schon bei einer andern Gelegenheit bemerkt worden, welche Wirkungen wir vom sanften, rührenden, mehrstimmigen Gesange mit Recht erwarten. Wie könnte sich auch die Seele auf irgend eine Weise lebendiger erheben, als im religiösen Gesange? was vereiniget die Herzen inniger zu einem gemeinschaftlichen Lobe Gottes? was drückt die heiligsten Wahrheiten tiefer ins Herz, als der

Einklang so vieler Stimmen von Menschen, bei denen wir gleiche Empfindung des Herzens voraussetzen? Daher gehört eine Gesanglehre unstreitig zu den Unterrichtspensen, die in keiner Bildungsanstalt fehlen dürfen, wenn es auch aus keiner andern Ursache wäre, als daß der Gottesdienst an Feierlichkeit gewinnen, und er endlich das seyn und werden möge, was er seyn und werden soll, nemlich das kräftige, ergreifende Mittel zur Erhebung des Gemüths für das Himmlische und Ewige.

139.

Der gestirnte Himmel.

Auf diese Weise kommt der Zögling unvermerkt zum Gefühle seiner eigenen höheren Bestimmung, er wird nach und nach vertraut mit dem Gedanken an ein anderes Leben, welches dem lebenslustigen Alter, das in der Gegenwart lebt, noch so ferne liegt; die stille Sehnsucht nach dem Höheren und Besseren wird in ihm geweckt und genährt, und so lernt er auch dann seinem gegenwärtigen Leben die wahre, höhere Ansicht abgewinnen. Zur Erweckung und Verstärkung dieses Gefühls thue der Erzieher alles, was er kann. Er ziehe den Blick seines Zöglings absichtlich aufwärts, er lasse ihn bei sternenvoller Nacht in die glänzenden Welten und in die ganze Unermeßlichkeit der Schöpfung hineinsehen, und lasse ihn da ahnen, was des edeln Menschen wartet, der sein Tagewerk auf Erden treu vollbracht, und sich für eine höhere Thätigkeit durch Anwendung seiner Kräfte auf Erden fähig gemacht hat.

140.

Moralisch-religiöses Beispiel.

Es kann nicht fehlen; ein solcher Glaube wird auf den Willen des Zöglings den kräftigsten Einfluß haben.

Dieser wird die Stimme in seinem Innern immer mehr als Gottesstimme achten lernen.

Gewöhnt, seinen Eltern und Erziehern in allem gehorsam zu seyn, wird er nun gehorsam werden gegen Gottes Gebote; eine Lehre, wie die Lehre Jesu ist, wird und muß ihm in der Folge theuer werden, weil sie jedem Bedürfnisse seines Herzens entspricht, und ihm den sichersten Weg zur Erreichung seines Zieles zeigt. Gehe ihm nur der Lehrer selbst mit christlich religiösem Beispiel voran, so wird der Zögling sich sicher an ihm hinaufbilden. Aber er weise ihn weiter; er führe ihn zu dem erhabensten Muster aller wahren Geistesgröße, zu Jesus Christus; er zeige ihm da, an dem Bilde des Einzigen, was menschliche Kraft vermag, und ermuntere ihn zum kräftigen Nachringen. Ein Jüngling, so geleitet, wird in sich stark den Versuchungen zum Bösen widerstehen, die Blüthe seines Lebens immer schöner entfalten und bewahren, und überall zunehmen an Gnade bei Gott und den Menschen.

Viertes Capitel.

Die Erziehung mit Hinsicht auf das Geschlecht.

141.

Verschiedenheit der Geschlechter in Rücksicht auf ihre Natur und Bestimmung.

Wenn man von Menschenbildung überhaupt spricht, so kann keine Verschiedenheit des Geschlechts in Betracht kommen. Die menschliche Natur ist, so mannigfaltig sie sich auch in den einzelnen Menschenwesen offenbart, überall dieselbe, und so entfaltet sie sich auch

nach den gleichen Gesetzen. Indessen hat der Schöpfer das Menschengeschlecht durch Hauptmodifikationen des Naturells bestimmt in zwei Hälften geschieden, und so auch jedem Theile seinen bestimmten Kreis der Thätigkeit angewiesen.

142.

Fortsetzung.

Schon der stärkere Körperbau des Mannes, in Vergleichung mit dem zärteren des Weibes, deutet an, worauf es die Natur bei beiden Geschlechtern abgesehen habe. Im ganzen offenbart sich in der männlichen Natur mehr kräftige Thätigkeit, in der weiblichen — mehr stille Empfänglichkeit. Die Thätigkeit des Mannes wirkt mehr nach außen ins Größere, Umfassendere, der Mann will hervorbringen, erringen, erschaffen; die Thätigkeit des Weibes zieht sich den kleineren, stilleren Kreis, und äußert sich vornemlich im Ordnen, Verschönern, Bilden. Der stärkere Wille des Mannes wird mehr durch den Verstand, der Wille des Weibes mehr durch das Gefühl geleitet. Der Mann sucht Gründe, das Weib entscheidet, ohne sich auf weit hergeholte Gründe einzulassen, meist unmittelbar nach Empfindung, und, wenn das Gefühl noch unverdorben ist, — gewöhnlich richtiger, als der Mann (s. S.). Die Religiosität des Mannes ist aus eben dieser Ursache mehr moralischer, die — des Weibes mehr andächtiger Natur. Daher widert dem weiblichen Sinne jede trockene Wissenschaft, alles streng Wissenschaftliche; nur vom Lebendigen, von dem, was ins ruhig thätige Leben eingreift, wird er angezogen. Die Wissenschaft gehört dem Manne, dagegen gehört von der Kunst das den Frauen, was gleichsam spielend das Leben verschönert, und ohne große körperliche Anstrengung gelernt und geübt werden kann.

Ueberall spielt bei den Frauen das Gefühl die Oberhand, jede Freude und jeder Schmerz wird von ihrem weichen Gemüth tiefer, als von dem stärkenden Herzen der Männer, empfunden; dem Schmerz setzen jene ihren Glauben, ihre Liebe, ihre Hoffnung nachgebend entgegen; von diesen wird er durch einen kraftvollen Willen überwunden. Mit einem Wort, die wahre Männlichkeit charakterisirt körperliche und geistige Kraft, Stärke des Willens, Festigkeit im Ausführen; die wahre Weiblichkeit charakterisirt körperliche und geistige Zartheit, Anmuth, lebhaftes Gefühl, Frömmigkeit. — Diese auffallende Verschiedenheit der Naturen deutet hinlänglich an, daß das weibliche Geschlecht nicht für die Geschäfte des öffentlichen, bürgerlichen Lebens, sondern zur Wirksamkeit in dem beschränkteren, häuslichen Kreise bestimmt, und daß im Gegentheil dem Manne, als dem stärkeren Theile, der ausgebreitetere und schwere Beruf im bürgerlichen Leben und die schützende und ernährende Obergewalt im Hauswesen angewiesen sey.

143.

Von den Modifikationen der Erziehung in Hinsicht auf das Geschlecht.

Ob die Erziehung auf diese Verschiedenheit der Naturen und der Bestimmung Rücksicht zu nehmen habe, ist keine Frage. So allgemein die Entfaltungs- und Erziehungs-Gesetze sind, so kann doch der Erzieher das Mädchen nicht behandeln, wie den Knaben. Was die körperliche Erziehung betrifft, so gilt alles, was oben gesagt worden, dem Mädchen so gut, wie dem Knaben, nur daß auf den zarten Körperbau des Mädchens Rücksicht genommen werden muß. Starke körperliche Austrengungen und eigentliche gymnastische Uebungen gehören für

den Knaben; seine Erziehung zur Männlichkeit fordert sie. Bei dem Mädchen verbietet sie schon die beschränktere Kraft und der Sinn für das Schickliche, der als eine Haupteigenschaft ächter Weiblichkeit besonders gepflegt werden muß. Alle Uebungen in körperlicher Thätigkeit müssen sich derjenigen anpassen, die die Zukunft von dem Zöglinge fordert. Ein Mädchen zur Amazone machen wollen, heißt ihm seine Weiblichkeit nehmen. In körperlicher Hinsicht muß die Erziehung der Mädchen weit sorgfältiger seyn, als die der Knaben, eben weil am Mädchen alles zarter ist, und weil die weibliche Anmuth durch die kleinste physische Verbildung zerstört wird. Unmäßigkeit ist schändlich an jedem Menschen; ein unmäßiges Weib ist ein Gegenstand des Abscheues für jeden, der noch einigen Sinn für Weichlichkeit hat. Ueberhaupt wird jeder kleine Flecken im Aeußerlichen, jede kleine Abweichung von Sitte und Wohlstand am weiblichen Geschlecht mit vollem Recht viel strenger gerügt, als am männlichen. In der Bildung der Mädchen, bei denen vorauszusehen ist, daß sie dereinst in ihrem Hauswesen nicht blos gebieten dürfen, sondern selbst Hand mit anlegen müssen, ist eine Abhärtung des Körpers gegen äußere Einflüsse der abwechselnden Luft und Witterung meist nöthiger, als bei Knaben, die entweder einem wissenschaftlichen oder professionellen Berufe sich widmen. Daher hat auch die körperliche Erziehung hierauf, jedoch mit Schonung des zarteren Körpers, Rücksicht zu nehmen.

Was die geistige Bildung beider Geschlechter betrifft, so führt die Natur und Bestimmung beider Geschlechter bedeutende Modifikationen herbei. Im Elementarunterricht kann man dem Mädchen nichts, durchaus nichts erlassen, was die Bildung zur Humanität überhaupt erfordert, aber man darf dabei doch nicht vergessen

sen, daß nur das Haus vollkommene, das öffentliche Leben keine andere Ansprüche an das weibliche Geschlecht zu machen hat, als die — einer heiteren und erheiternden Geselligkeit. Deßwegen wird mancher Lehrgegenstand bei Mädchen kürzer und gedrängter behandelt werden können, als bei Knaben, deren künftige äußere Lage eine tiefere, umfassendere Kenntniß mancher Gegenstände nothwendig macht. So fordern die meisten männlichen Berufsarten wenigstens einige mathematische Kenntnisse; das Mädchen bedarf von der geometrischen Größenlehre nur soviel, als nöthig ist, um eine richtige Ansicht von den Gegenständen im Raume, und eine sichere Grundlage der Geschmacksbildung, die vom Symmetrischen und Regelmäßigen ausgeht, zu erhalten. — Dagegen ist ihm ein gründlicherer und ausgeführterer Unterricht in andern Lehrgegenständen, besonders solchen, welche auf künftige häusliche Beschäftigungen, auf Erheiterung und Verschönerung des Lebens Beziehung haben, nothwendiger, als dem Knaben. Hieher gehören Musik, Zeichnen, Haushaltungskunde und Pflanzenkunde, in soweit die letztere in das Hauswesen einschlägt u. s. w. — Man halte in der Erziehung immer die unverkennbare Bemerkung fest, daß bei dem männlichen Geschlecht die Wahrheit gewöhnlich vom Verstande gesucht wird, und durch ihn zum Herzen kommt, von dem weiblichen Gemüth im Gegentheil meistens unmittelbar gefunden wird. Diese Bemerkung bestimmt die Form und die Hauptmethode des Unterrichts bei den verschiedenen Geschlechtern. Man lege es bei dem Knaben immerhin frühe auf einen wissenschaftlichen, streng zusammenhängenden Gang in jedem Unterrichtszweig an; im Unterricht des Mädchens darf zwar durchaus keine Willkührlichkeit, nichts blos Fragmentarisches, Unzusammenhängendes statt finden, aber man verschone es doch

ja mit weit hergeholten, auf einander gebauten Schlüssen, die der weiblichen Seele, eben weil sie dem Herzen keine Nahrung geben, auf keine Weise entsprechen. Der streng beweisende *mathematische* Gang ist allerdings für Knaben, bei den Mädchen wird das Beste nur auf dem *historischen* Wege gewonnen.

Im Gegentheil möchten wir es doch zur pädagogischen Regel machen, diese angegebene Behandlungsart mitunter gerade umzukehren. Eben weil das Gefühl bei dem weiblichen Geschlecht die Oberhand hat, widert ihm alles, was sich nicht anschaulich oder in der geschichtlichen Form darstellt. Es wirft das weg, was ihm nicht gleich bei dem ersten Anblick in die Augen leuchtet, und zu dessen deutlicher Einsicht Mühe und Nachdenken erfordert wird. Das soll aber nicht so seyn, und der Erzieher darf diese Scheu vor aller Anstrengung des Verstandes ja nicht begünstigen, sonst wird Gefühl und Einbildungskraft übermächtig, die wahre Empfindung geht in Empfindelei über, dem Aberglauben jeder Art wird die Thüre weitauf geöffnet, und Verbildung ist die nothwendige Folge. — Bei Knaben ist es umgekehrt eben so. Sucht man nur immer auf den Verstand zu wirken, vornemlich auf dem Wege der Demonstration, in der Hoffnung, durch den Verstand den Weg zum Herzen zu finden, so gelangt man sicherlich nicht zu seinem Ziele. Wird das Gefühl nicht auch unmittelbar angeregt, so bleibt es kalt, und die blos von dem Verstande eingesehene oder gefundene Wahrheit kommt nicht zum Herzen; die Bildung wird unausbleiblich einseitig. Es ist daher nöthig, daß man das Verfahren bei beiden Geschlechtern häufig absichtlich umkehre, das Gefühl des Knaben um so mehr anzuregen suche, weil der Verstand bei dem männlichen Geschlecht ohnedieß eine überwiegende Macht behauptet, und den Verstand der Mädchen absichtlich,

selbst auch auf dem mathematisch beweisenden Wege, in Thätigkeit setze, je mehr bei ihnen gewöhnlich das Gefühl den Meister spielt. So dürfte man allerdings dem Mädchen die Beweise in der Zahlenlehre um so weniger erlassen, je weniger das strenge Beweisen nach seinem Geschmack ist, noch besser würde man aber freilich durch die Sprache und auf dem logischen Wege zur Weckung und Bildung seines Verstandes wirken. Den Knaben sollte man absichtlich in das Feld der Geschichte führen, um sein ohnedieß leicht erkältetes Gemüth an der lebendigen Darstellung fortlaufender Thatsachen zu erwärmen. —

Kein Lehrgegenstand ist so allgemein bildend (für Knaben wie für Mädchen) als — die Sprachlehre, theils weil alles nach Regeln geht, und also der Verstand, in dieser Hinsicht schon, reichen Stoff der Uebung findet, theils weil in der Hülle der Sprache so viel Sache zur Nahrung für Geist und Herz gegeben werden kann. Aber nur kein kahles Regelwerk ohne Kraft und Saft! Das Anketten an ein solches todtes Gerippe ist für Knaben zum wenigsten unzweckmäßig, für Mädchen ist es völlig verbildend. Ist nur die Sache, welche in der Sprache gegeben wird, lebendig und mit Hinsicht auf die Sprachregel, die man dadurch anschaulich machen will, gehörig geordnet, so finden die Schüler die Regel leicht selbst heraus.

In Absicht auf die sittliche und religiöse Bildungsweise der verschiedenen Geschlechter sind folgende Modifikationen nothwendig. Einmal gehört das Mädchen ausschließend der Familie an. Da, in diesem stillen Kreise, soll es zum Höchsten gebildet werden. Da soll es in schöner Einfachheit der Sitte und der Sitten aufwachsen, da vornemlich zur Arbeitsamkeit, zum Gehorsam, zur Demuth, zur Geduld, zur Ergebung und

Selbstverläugnung gewöhnt werden, da, im Schoose der Familie, soll der fromme Sinn, die Zierde aller weiblichen Bildung, seine sanfte Pflege finden. Deßwegen taugen alle größere Erziehungsanstalten für Mädchen nichts, oder sind höchstens Nothbehelfe auf den Fall, wenn das Mädchen im elterlichen Hause oder im Kreise einer andern edeln Familie die Mittel zu seiner Erziehung nicht finden kann. Eine Mutter, die ihre Tochter, ohne daß besondere Verhältnisse es erfordern, in ein weibliches Erziehungsinstitut schickt, sagt damit nicht mehr und nicht weniger, als das, daß sie ihrem eigenen Hause nicht vorzustehen, und ihre Kinder nicht zu erziehen wisse. Was das Mädchen im Familienkreise nicht wird und werden kann, vermag keine Erziehungs-Anstalt zu ersetzen. Nur Unterrichts-, keine Erziehungs-Anstalten sind für Mädchen zweckmäßig. Gute disciplinarische Einrichtungen in den erstern werden der häuslichen Erziehung sehr zu statten kommen. Die Disciplin in Unterrichtsanstalten für Knaben muß indessen viel schärfer seyn, als in Mädchenschulen. In jenen darf sie sogar an's Militärische gränzen, und es ist gar nicht unzweckmäßig, Knaben an ein einsylbiges, strenges Commandowort zu gewöhnen, indeß in diesen weit mehr Liberalität der Zucht herrschen muß, denn es ist alles daran gelegen, daß der, dem weiblichen Geschlecht eigene, zarte Sinn nicht durch eine zu harte Hand verletzt werde.

Man pflege bei Mädchen besonders das Gefühl für das Schickliche und Anständige. Mit vollem Recht darf man bei ihnen von dem Grade der Zartheit dieses Gefühls auf die Reinheit ihres Herzens schließen. An eine gewandte, stille Thätigkeit, an Gehorsam, an Demuth, Nachgiebigkeit, Entsagung, Ordnung und Reinlichkeit sind Mädchen vor allem,

und zwar ohne großen Aufwand von Geboten und Verboten, durch regelmäßiges Anhalten zu weiblicher Geschäftigkeit und zur Theilnahme an allem, was die häuslichen Verhältnisse von selbst mit sich bringen, zu gewöhnen, denn in diesen Tugenden offenbart sich der wahre weibliche Charakter, und sie fordert unausweichlich die weibliche Bestimmung.

Die Religion ist bei dem weiblichen Geschlecht vorzüglich Herzens- nicht Verstandes-Sache. Ein wahrhaft religiöses Gemüth findet sich daher bei diesem Geschlecht häufiger, als bei dem männlichen. Von der Religion geht alle Sittlichkeit des Weibes aus. Das religiöse Gemüth bildet sich auch nur im Familienkreise, in der sanften Umgebung der Liebe und des Vertrauens vollständig. Aber nicht selten bleibt es dann auch bei dem bloßen Gefühl, ohne daß sich ein bedeutender Einfluß desselben auf den Willen äußert. Auch ist das weibliche Geschlecht um so leichter dem Aberglauben hingegeben, je mehr die Bildung des religiösen Verstandes vernachläßigt wird. Bei dem männlichen Geschlecht ist es umgekehrt; die Religion wird ihm leicht eine bloße Verstandes- und Vernunft-Sache, nnd das Gemüth bleibt kalt. Es bilden sich sittliche Grundsätze, zugleich scheidet sich die Moral von der Religion, und bleibt eben deßwegen ohne Leben. Daher ist der Mann immer dem Unglauben näher, das Weib dem Aberglauben. Diesen doppelten Irrweg verschließt die Erziehung, wenn sie bei Mädchen nicht nur auf Erhaltung und Erhöhung des warmen Religionsgefühls, sondern auch auf Bildung des religiösen Verstandes, bei Knaben aber besonders auf die Bildung des religiösen Gefühls hinwirkt. Im ersten religiösen Elementarunterricht ist, wie wir bereits an einem andern Ort bemerkt haben, der historische Weg für beide Geschlechter zu wählen, denn nur so erweckt man warmes

Interesse für das Religiöse. Ja, bei Knaben ist es eben aus dem oben angegebenen Grunde um so nöthiger, die Religion geschichtlich zu behandeln, weil ihr Religionsgefühl so sehr der Anregung und Belebung bedarf. Aber man entwickle dann auch in der Geschichte die Religionsbegriffe um so gründlicher in dem Mädchenunterricht, weil sich ihr religiöses Gemüth so gerne bei dunkeln Vorstellungen beruhigt. — Für die Behandlung der biblischen Geschichte ist es nicht unwichtig, zu bemerken, daß die Mädchen viel weniger als die Knaben fähig sind, eine fortlaufende Geschichte nach ihrem Zusammenhang als ein Ganzes aufzufassen, und daher lieber bei dem Einzelnen, leicht Uebersehbaren, verweilen. So behandle auch der Lehrer die biblische Geschichte in der Mädchenanstalt. Die Ueberzeugung des Mannes hingegen wird nur gewonnen, wenn er den innern, nothwendigen Zusammenhang der einzelnen Theile zum Ganzen wahrnimmt. Dem Unglauben, der sich vorzüglich bei dem männlichen Geschlecht vorfindet, wird man auf keine Weise sicherer entgegenwirken, als durch frühe Einführung der Knaben in die Geschichte der göttlichen Vorsehung, so wie sie sich zeitgemäß offenbart, und im schönsten Zusammenhange aller ihrer Führungen alles bis auf die vollkommenste Offenbarung hingeleitet hat. Solchen Totaleindrücken einer göttlichen Geschichte ist kein wahrheitsliebender Zweifler gewachsen, und das Gemüth, welches durch eine solche fest zusammenhängende Kette von außerordentlichen Thatsachen gleichsam umwunden ist, gelangt zu einer Wärme und Festigkeit des Glaubens, welchen eine kalte Vernunft und ein dem Göttlichen entgegenstrebender Zeitgeist weder zu erkälten, noch zu erschüttern vermögen. Aus diesen Gründen wird die Geschichte des alten und neuen Testaments im Zusammenhange unter die Haupt-Lehrgegenstände vornemlich der

Knabenschule, und zwar für zwölf= bis vierzehnjährige Knaben, gehören.

Daß übrigens die Hauptsorge des Erziehers bei beiden Geschlechtern dahin gehen müsse, daß die Religion der Zöglinge nicht blos Verstandes= und Gefühls=Sache bleibe, sondern in That und Leben übergehe, versteht sich von selbst.

Viele andere Bemerkungen, die in Rücksicht auf die Verschiedenheit der Erziehung der verschiedenen Geschlechter gemacht werden könnten, würden in dieser Einleitung an der unrechten Stelle stehen.

Fünftes Capitel.

Belohnungen und Strafen in der Erziehung.

144.

Ueber die Zweckmäßigkeit der Belohnungen und Strafen im Allgemeinen.

Wir sollen das Böse und Unrechte meiden, darum, weil es böse und unrecht ist, und das Gute und Rechte thun, darum, weil es gut und recht ist, ohne alle Rücksicht auf Lohn oder Strafe. In dieser Uneigennützigkeit und Reinheit von allen fremden Antrieben besteht der größte Werth der Tugend. Vom Erzieher können wir daher fordern, daß er alles thue, um den Kindern das Gute an sich liebenswürdig und das Böse an sich verabscheuungswürdig zu machen. Das Gefühl einer unbedingten Pflicht soll er in seinen Kindern rege machen, und ihnen bei jeder Gelegenheit sagen: „wenn ihr das Böse meidet, und das „Gute thut, so thut ihr nichts weiter, als was sich gebührt,

„und was ihr zu thun schuldig seyd, und dazu sollt ihr „euch weder durch die Aussicht auf Lohn, noch durch „Furcht vor Strafe im Fall der Nichtbeobachtung eurer „Pflicht treiben lassen! Den wahren Lohn suchet in euch „selbst, in eurem Herzen und Gewissen! und so fürchtet „dann auch vor allem nur den inneren Richter und Rä„cher alles Bösen!“

Das ist alles ganz gut, nur reichen wir damit nicht bei dem sinnlich-vernünftigen Menschen, und noch weniger bei den Unmündigen, aus. Wir bedürfen alle noch anderweitige Antriebe zum Guten und Rechten, wie vielmehr das Kind, das noch ganz im Sinnlichen lebt, und dem noch aus dieser Quelle die ganze Summe seiner Leiden und Freuden zuströmt. Sinnliches Wohlseyn und sinnlicher Schmerz, Hoffnung und Furcht behaupten eine unwiderstehliche Macht auf ein Gemüth, in welchem die Vernunft noch unmöglich herrschen kann.

Belohnungen und Strafen wird die Erziehung nie ganz entbehren können, besonders dann, wenn sie nicht frei entfalten darf, sondern abgewöhnen und heilen muß.

Doch es möchte zwischen dem Gebrauch der Belohnungen und der Strafen immer noch ein Unterschied, und zwar nicht ein unbedeutender Unterschied seyn. Belohnungen können immer noch eher entbehrt werden, als Strafen. Wie könnte man aber ungerathene Kinder zurecht bringen, ohne die Anwendung der letztern, ohne daß man dem ausartenden Trieb nach sinnlichem Wohlseyn den sinnlichen Schmerz entgegen setzt? Zweckmäßig angeordnete Strafen können nicht leicht schaden, ja sie sind in manchen Fällen noch das einzige Mittel, um den Verirrten vom falschen Wege zurück zu bringen. Mit den Belohnungen ist es nicht ganz so. Auch bei der zweckmäßigsten Anwendung können sie immer noch in einiger Hinsicht verderblich wer-

den. Sie gewöhnen nemlich leicht das Kind, für alles Gute, was es thut, Belohnung zu erwarten, und machen daher die Tugend eigennützig. Im erwachsenen Alter glaubt es dann, es müsse immer so seyn, überall müsse es für seine guten Handlungen Anerkennung, Dank, Lohn finden; und wie sehr findet sich dann der in seiner Jugend an Lohn gewöhnte Mensch in seinen Erwartungen und Ansprüchen getäuscht! Wenn ihm die Welt in der Folge seine besten Bemühungen mit Nichtachtung und Undank lohnt, wenn der Erfolg seinen Hoffnungen auf keine Weise entspricht, wenn er sieht, wie das Laster herrlich und in Freuden lebt, und die Tugend darbt, wie der Unwissende, der Heuchler, der, der sich an Gott und an der Menschheit freventlich versündigt, geehrt und hochgepriesen, und der Weise, der Redliche, der thätige Menschenfreund hintangesetzt ist, — was kann die Folge davon seyn, als daß er sich in seiner Lage höchst unglücklich fühlt, in seinem Eifer für das Gute nachläßt, und endlich kalt der Tugend den Rücken wendet? So schädlich kann die Gewöhnung an Lohnerwartung werden.

Indessen müssen wir doch einen Hauptgesichtspunkt, von welchem aus nicht nur Strafen, sondern auch Belohnungen der Kinder als sehr zweckmäßig erscheinen, feststellen. Kinder sollen nemlich dadurch fühlen lernen, daß das Gute seiner Natur nach, jederzeit und ohne alle Ausnahme, nur wohlthätige, und das Böse nur verderbliche Folgen habe. Eben, weil diese Wahrheit im gewöhnlichen Menschenleben nicht so fühlbar ist, wie sie es seyn sollte, möchte es um so nöthiger seyn, sie absichtlich in der Erziehung herauszuheben. Die Gewöhnung an eine solche Ordnung der Gerechtigkeit im Kreise der Erziehung hält dem Eindruck von der scheinbaren Unordnung in dem gewöhnlichen Leben das Gleichgewicht, und arbeitet dem

Glauben an ein besseres — vor, wo sich das Räthsel der menschlichen Schicksale lösen, und die nothwendigen Folgen des Guten und des Bösen werden offenbart werden. Es wird aber alles darauf ankommen, von welcher Art solche Belohnungen und Strafen sind, und wie sie angewendet werden. Und da allerdings der sinnlich-vernünftige Mensch sie nicht entbehren kann, so haben wir die Grundsätze für ihre Anwendung festzustellen, so wie die Arten von Belohnungen und Strafen zu bestimmen, welche in vorkommenden Fällen verhältnißmäßig anzuwenden sind.

145.

Allgemeine Grundsätze für Belohnungen und Strafen.

In Absicht auf den Gebrauch der Belohnungen und Strafen merke sich der Erzieher folgendes:

1) Da das Gute und Rechte gethan werden soll, weil es recht und gut ist, ohne Rücksicht auf Lohn und Strafe, so folgt daraus, daß überall von Belohnungen und Strafen nicht die Rede seyn soll, so lange es noch andere, einer guten Erziehung gemäße, Mittel giebt, durch welche der Erzieher seine Zwecke erreichen kann.

2) Der Erzieher lege in seine ganze Erziehungs- und Unterrichts-Weise alle jene Reize zum Gehorsam, zur Thätigkeit, Kraftanstrengung und Ordnungsliebe, welche die Veranlassung zur Uebertretung gegebener Gebote von selbst aufheben, die Strafen unentbehrlich, und Gehorchen und Lernen selbst zur Belohnung machen.

3) Nur das Verdienst, Fleiß und was durch eigene Kraft errungen worden, nicht Talent und besondere Naturgaben, können zu Ansprüchen auf Belohnung berechtigen; auf keinen Fall können Wirkungen der Unfähigkeit und der unverschuldeten Schwäche, vielmehr blos Handlungen aus Nachläßigkeit, Leichtsinn und Trägheit — und Wirkungen eines verkehrten Willens mit Recht am Kinde bestraft werden.

4) Belohnungen sollen erfreuen, ermuntern, beleben, nie eitel, stolz und übermüthig machen; Strafen sollen eben so den Sinn für das Bessere erwecken, sie sollen warnen, und vom Bösen zurück halten, nicht Mißtrauen gegen seine Kraft im Kinde erzeugen; darum dürfen die ersteren nie als Auszeichnungen erscheinen; in den letzteren soll Ernst, aber keine Härte, fühlbar seyn.

5) Belohnungen und Strafen dürfen nur sparsam *) angewendet werden, wenn sie wirken,

---

*) Diese Sparsamkeit in der Anwendung ist vielleicht bei Belohnungen nothwendiger als bei Strafen, denn man darf durchaus den Eigennutz nicht aufkommen lassen, der immer fragt: „was wird mir dafür?" Ueberhaupt, für eigentlich moralische Handlungen sollten immer als Belohnung die billigenden Aeußerungen des Erziehers, etwa die Worte: „das freut mich, mein Kind, da hast du recht gethan!" genügen. Auf keinen Fall ist eine bestimmte Belohnung für sie festzusetzen. Sie gehört blos dem Fleiß und der Thätigkeit, weil es nöthig ist, die Kinder fortwährend im Athem zu erhalten. Die Erfüllung der Pflichten des Gehorsams, der Gerechtigkeit, Friedfertigkeit und Hülfsleistung muß man immer als etwas nehmen, das sich von selbst versteht, und nicht anders seyn darf. Bei Gelegen-

und ihren wohlthätigen Einfluß auf die Kinder nicht verlieren sollen. Durch ihren zu häufigen Gebrauch wird entweder das Gemüth für Lohn und Strafe nach und nach unempfindlich gemacht, oder es wird ihm jene fehlerhafte Richtung dahin gegeben, daß der Mensch in der Folge alles nur nach äußeren, sinnlichen Vortheilen oder Nachtheilen abwägt.

6) Je sinnlicher der Mensch ist, und je mehr er blos in der Gegenwart und für sie lebt, also je jünger er ist, desto näher, der Zeit nach, muß seiner That Lohn oder Strafe gebracht werden, desto schneller muß beides folgen. Umgekehrt, je mehr das Kind heranwächst, desto mehr muß es auch gewöhnt werden, seinen Lohn in der Ferne zu suchen, überhaupt desto mehr soll man, statt der — sogleich oder bald eintretenden Folge der Handlung, es hoffen und fürchten lassen *).

7) Belohnungen und Strafen sollen nur nach reiflicher Erwägung der Umstände, nur im ruhigen leidenschaftslosen Gemüths-Zustande des

---

heit wird man dann den Kindern gerne Freude machen, woraus sie schließen können, daß man an ihrem Betragen Wohlgefallen hat, ohne daß die angebotene Freude einer wirklichen Belohnung gleich sieht. Der Erziehung zum Christenthum sind ohnedieß Belohnungen, welche zu der Meinung führen, als ob man sich die Gnade Gottes und seine Wohlthaten durch gute Werke verdienen könne, geradezu entgegen.

*) Finden wir diesen Grundsatz nicht in der ganzen göttlichen Erziehungs-Geschichte des alten und neuen Testaments bestätigt? Erst die Lehre Jesu, die Lehre für ein schon reiferes Menschengeschlecht, setzt den Zeitpunkt einer vollkommenen Offenbarung der göttlichen Gerechtigkeit in ein künftiges Leben.

Erziehers, mit völliger Unpartheilichkeit, ertheilt werden. Jede Unbesonnenheit, jeder Mangel an Consequenz, jede fühlbare Vorliebe für den Einzelnen hebt in den Kinderherzen gerade das auf, was Lohn und Strafe wohlthätig macht, nemlich das Gefühl von ihrer Nothwendigkeit und Zweckmäßigkeit. Der Leidenschaftliche kann nur Fehltritte thun. Er wird das Gute verkennen oder übermäßig schätzen und belohnen, und das Unrechte eben so wenig richtig würdigen, ihm vielleicht noch schlimmere Absichten unterlegen, und dann dasselbe übermäßig bestrafen. Strafen sollen nie im Zorn vollzogen werden, und noch weniger mit Hohnlächeln und mit der Miene des Triumphs, sondern vielmehr immer mit einem den Kindern empfindbaren Bedauern. Diese sollen fühlen, daß der Erzieher zu einem Benehmen gezwungen sey, das ihm selbst schwer wird. In jenem Fall würde er das Herz seiner Zöglinge nothwendig von sich abwenden, und eine widrige, ja störrige, Gemüthsart pflanzen, wenigstens nie seinen Zweck erreichen; im andern Falle darf er sicher seyn, daß die Strafe dauernde Eindrücke zurückläßt, und daß auch der Strafende als wohlmeinender Vater geachtet und geliebt wird.

146.

Arten der Belohnungen.

Wir müssen es noch einmal wiederholen, bei Belohnungen der Kinder soll man nicht den Zweck haben, auszuzeichnen, sondern blos, sie zu erfreuen, und durch den auf diese Weise erweckten Frohsinn die Thätigkeit zu beleben. Allein aus diesem Gesichtspunkte müssen die Belohnungen betrachtet werden. — Die Frage wäre demnach: an was hängt wahre, unschuldige und unschädliche Kinderfreude, die wir die-

sen so gerne gönnen und geben? — Freude macht dem Kinde alles, was seine natürliche Munterkeit unterhält, und ihm einen ungehinderten Genuß seines schönen Blüthenlebens verschafft. Freude macht dem gutgearteten Kinde jeder freundliche Blick, jedes sanfte Wort des Erziehers, das ihm die Zufriedenheit des Lehrers und seine Liebe kund macht. Freude macht ihm alles, was die Sinne wohlthuend reizt, was schimmert und blinkt, und was es zu seinem kindischen Spiele brauchen kann, das Einfachste, Wohlfeilste gerade so viel, ja oft noch mehr, als das Zusammengesetzteste, Kostbarste, — die einzelne Blume oft mehr, als der ganze blühende Baum. — Hat sich die Neigung und die Thätigkeit seiner Seele einmal auf etwas gerichtet, so ist ihm alles, was dahin gehört, selbst das Kleinste, wichtig; und hat sich diese Neigung auf etwas Geistiges, namentlich auf das Lernen, gewendet, so ist nichts leichter, als die angeregte Thätigkeit zu erhalten, und ihr zweckmäßige Nahrung zu geben.

Der Erzieher wird dieser Neigung folgen, sie stufenweise für seinen Zweck nützen, und die Erfüllung unschuldiger, kindlicher Wünsche zur Belohnung des Fleißes und des Verhaltens machen. In der Austheilung solcher Belohnungen besonders, welche sich auf den Genuß der Natur beziehen, wird er eben nicht sparsam seyn dürfen, wenn er nur auf sie ein belohnendes Gewicht legt, denn diese können in keiner Hinsicht schaden. Sorgfältig wird er aber bei der Wahl aller jener Vergnügungen seyn, welche die Macht der Sinnlichkeit leicht verstärken, und den Sinn für geistige Freuden schwächen.

Je mehr die Belohnung (wie die Strafe) als natürliche Folge der vorangegangenen That erscheint, desto wirksamer ist sie. Die natürliche Verknüpfung des

Guten mit seinen angenehmen — und des Schlechten mit seinen widrigen Folgen stellt das Gute selbst in ein freundliches, anziehendes, — das Schlechte in ein schlimmes, gehässiges Licht, und erregt so eine natürliche Liebe des Einen, wie einen natürlichen Abscheu vor dem andern. Die Art der Belohnung beziehe sich also immer, wo möglich, auf die Beschaffenheit dessen, was Belohnung erhalten soll. Solche Belohnungen werden um so zweckdienlicher seyn, weil sie der Natur nachgebildet sind, und ihre Zweckmäßigkeit auch von Kindern leicht eingesehen wird.

Anders verhält es sich mit solchen Belohnungen, bei welchen man die Absicht hat, die Ehrliebe der Kinder zu reizen, um dadurch anderweitige Zwecke zu erreichen. Schon um die Erweckung der Ehrliebe an sich ist es eine sehr mißliche Sache, denn nur zu leicht wird die Ehrliebe zur Ehrsucht, wenn auch nicht sogleich, doch in spätern Jahren, und welcher Pädagoge möchte wohl gerne zur Begründung einer so verderblichen Leidenschaft auch nur das Geringste beigetragen haben? Gleichwohl darf man es nicht unterlassen, die wahre Ehrliebe da, wo sie zu schwach ist, anzuregen, und sie als ein schönes Mittel zur Beförderung der Thätigkeit, jedoch mit der größten Vorsicht, zu benützen. Ob es aber zweckmäßig sey, Belohnungen zur Ewecķung und Unterhaltung der Ehrliebe zu gebrauchen, ist eine andere Frage, die wir durchaus verneinen möchten, besonders wenn diese Belohnungen zu wirklichen Auszeichnungen werden. — Die einzige Ehre — und das sprechen wir mit der vollsten Ueberzeugung aus — die einzige Ehre, welche kindlich ist, und welcher Kinder nachstreben dürfen und sollen, ist die, welche in der Wahrheit liegt: „wer thut, „was recht und gut ist, der wird von guten, „edeln Menschen geschätzt und geliebt!“

Sucht man diese Wahrheit in ihnen lebendig zu machen, und die Ehrliebe auf diese Weise zu reizen, so ist man sicher, daß die letztere keine falsche, der Moralität nachtheilige, Richtung nimmt. Hiezu bedarf es aber keiner Orden und keiner Meritentafeln und überhaupt keiner äußeren Zeichen, welche dem kindlichen Verhältniß ganz fremd sind, schlechterdings verbilden, den kindlichen Geist vom Streben nach dem wahren Guten und Schönen ab — und zum Trachten nach einem eiteln Schimmer lenken. Wenn der Sinn für alles Gute, Edle und Schöne im Zögling geweckt wird, so wird dieser gewiß auch für wahre Ehre nicht unempfindlich bleiben, und es ist schon sehr schlimm, wenn man äußere Zeichen und Belohnungen braucht, um das Ehrgefühl und den Nacheiferungstrieb zu wecken. — Daher haben auch die in Anstalten gewöhnlichen Preise einen sehr zweideutigen Werth. Sollen sie Auszeichnungen seyn, so sprechen wir ihnen allen Werth ohne weiteres ab. In Kindern, welche erst an der Schwelle der Bildung stehen, soll man durchaus nicht den Wahn nähren, als seyen sie etwas, das zur Auszeichnung berechtigte. Neid, Stolz, Mißtrauen gegen den Lehrer und Vertheiler solcher Preise, und mancherlei andere Unannehmlichkeiten für den letztern sind die gewöhnlichen Folgen solcher Preisvertheilungen. —

Sollen die Preise nichts anderes als Zeugnisse der Zufriedenheit des Lehrers mit den Fortschritten der Kinder seyn, und will man damit blos erfreuen, so sind sie nur unter der Bedingung zweckmäßig in Elementarschulen, wenn solche an alle Kinder, welche sich nicht durch Mangel an Fleiß und Wohlverhalten derselben unwürdig gemacht haben, ausgetheilt werden. Das kann man auch leicht, indem die kleinste Gabe erfreut, und also die größeren Preise in eine stärkere Anzahl kleinerer getheilt werden können. Geldaustheilungen sind überall

zu verwerfen. Die Geschenke, welche man giebt, müssen in solchen Dingen bestehen, die auf das Lerngeschäft Beziehung haben, und zu deren Gebrauch Anstrengung und eine größere Einsicht nöthig ist, als die Kinder bereits haben, und die sie sich namentlich auf der nächsten Stufe erwerben können und sollen. Solche Geschenke sollen den Kindern bezeugen, daß man mit dem, was sie geleistet haben, vor jetzt zufrieden sey, daß aber der Belohnte sein Ziel noch lange nicht erreicht habe, sondern durch unausgesetztes Fortgehen auf dem betretenen Wege demselben näher zu kommen suchen müsse.

147.

Arten der Strafen.

Wie es mit den Belohnungen ist, so ist es auch mit den Strafen. Wo schon ein ernster Blick, ein ernstes Wort hinreicht, um zu bewirken, was man bewirken will, da wende man doch ja keine härtere Strafe an, denn was kann sich der Erzieher mehr wünschen, als eine solche persönliche Macht über das Gemüth des Kindes, das auf jede seiner Mienen lauscht? — als eine solche Empfindlichkeit für jeden zarten Ausdruck seines Mißfallens? Reicht aber sein bloßes Erzieher- und Lehrer-Ansehen nicht hin, dann strafe er zunächst durch Entziehen des Angenehmen, durch Versagen, durch Entbehren lassen. Was mißbraucht wird, das werde entbehrt. Greift das Kind nach dem Unerlaubten, dann entziehe man ihm auch die erlaubte Freude; wer der Erinnerung nicht freiwillig folgt, dem nehme man seine Freiheit zu thun, was er will, der werde gezwungen *).

*) Niemeyers Grundſ. der Erzieh. 1. Th. S. 222. „Wer „sich reinlich hält, werde in angenehme Gesellschaft gezo-

So vorsichtig man in Rücksicht auf Belohnungen verfahren muß, welche der Ehrliebe schmeicheln, so vorsichtig sey man da, wo man die Ehrliebe kränken muß. Muß man beschämen, so beschimpfe man nicht. Man gebrauche das Mittel der Beschämung vor andern Kindern, oder gar vor Erwachsenen, nur dann, wenn Zurechtweisung unter vier Augen nicht mehr fruchtet, man übertreibe nie, und stelle das Unrechte nicht sogleich als schändlich dar. Ein einmal ehrlos gemachtes Kind ist für das Gefühl der Ehre nicht mehr zu gewinnen.

Körperliche Strafen sind das Erste und das Letzte, zu welchem man greifen darf; das erste, — denn in den ersten Lebensjahren ist das Kind für keine andere Strafe, als für eine sinnliche, empfindlich; das letzte, — denn späterhin sind sie nur bei fortgesetzten Vergehungen, in denen sich entweder ein auf keine andere Weise zu erschütternder Leichtsinn, oder eine gewisse Störrigkeit und ein sichtbar böser Wille offenbart, an ihrer Stelle. Der Verfasser dieser Schrift ist der Meinung, daß man kleine Schläge auf den Rücken, die eigentlich nicht in der That, sondern blos in der Einbildung, schmerzlich sind, bei Kindern bis gegen das fünfte Jahr hin gar nicht

„gen; der Schmutzige werde ausgeschlossen. Wer verträglich, nachgebend, gefällig ist, dem verschaffe „man öfters frohe Gespielen; im Gegenfalle bleibe er einsam, oder man entferne sie, wenn er sich nicht mit ihnen „vertragen kann. — Wer im Kleinen pünktlich und „sorgsam ist, werde über mehr gesetzt; dem Unachtsamen nichts mehr anvertraut. Wer nichts verschweigen kann, werde entfernt, wenn man noch etwas noch „nicht will bekannt werden lassen; dem Verschwiegenen „vertraue man manches recht absichtlich an, um ihm Vertrauen zu zeigen" u. s. w. Man lese überhaupt den ganzen äußerst gehaltvollen Abschnitt von S. 216 — 235.

sparen dürfe. Man sey nur ruhig dabei und konsequent, sollte auch die Sache des Tages zehnmal vorkommen; man entferne die Kinder sogleich; man grolle nicht, und sey gleich wieder freundlich, sobald die Kinder freundlich und gehorsam wiederkommen, und man darf versichert seyn, daß man — falls die Kinder nicht von Natur besonders reizbar und störrig sind — späterhin körperliche Züchtigungen nur selten mehr nöthig hat. In den folgenden Jahren sollen körperliche Strafen nur im Nothfall, wenn kein anderes Mittel mehr hilft, äußerst sparsam, nach einer überlegten Stufenfolge, aber nie bis zur Härte und ohne Beleidung der Anständigkeit vollzogen werden.

Sechstes Capitel.

Der Elementar-Unterricht.

148.

Begriff des Elementar-Unterrichts. Haupt-Rücksichten.

Elementarisch heißt ein Unterricht, wenn er der Natur des Kindes gemäß ist, und die Entwicklung und Bildung der kindlichen Anlagen planmäßig fördert; oder bestimmter: Der Unterricht in den Elementen der menschlichen Erkenntnisse und Geschicklichkeiten, oder in dem, was zum Fundament der Menschen- (und Berufs-) Bildung gehört, mit besonderer Hinsicht auf Erweckung, Entfaltung und Bildung der kindlichen Anlagen und Kräfte heißt Elementar-Unterricht.

Hiebei kommen, wie bei jedem Unterricht, zwei Punkte in Betracht: 1) was soll gelehrt werden? — Gegenstand des Elementar-Unterrichts, — und 2) wie soll gelehrt werden? — Methode des Elementar-Unterrichts.

Anmerk. 1. Methodisch (im Allgemeinen) heißt ein Unterrichts-Verfahren, wenn die Theile des Unterrichts planmäßig und nach ihrer nothwendigen Aufeinanderfolge mit Rücksicht auf die Fähigkeit des Schülers geordnet sind. Das Elementarische bezieht sich aber nicht auf die Methode allein, sondern auf beides zugleich, auf das — was und wie im Unterricht gelehrt werden soll.

Anm. 2. Es wird hier vorausgesetzt, daß mehrere Gegenstände des Wissens und des Könnens in einem gewissen Ersten ihre Grundlage und ihr gemeinschaftliches Element haben, von welchem aus sich dann erst die bestimmten Wissenschaften und Künste ausscheiden. Mit diesen gemeinschaftlichen Elementen und dann späterhin mit den besonderen — der nothwendigen Gegenstände des Wissens und Könnens, welche in den Kreis des Elementarischen gehören, hat es dieser Unterricht zu thun.

149.

Nähere Bestimmung der Aufgabe des Elementar-Unterrichts.

Um elementarisch unterrichten zu können, muß man 1) den Gang, welchen die kindlichen Kräfte in ihrer Entwicklung nehmen, genau erforscht haben. Diese inneren Anfänge und Thätigkeiten der sich entwickelnden Kräfte sind das innere formale Element. Man muß 2) die Mittel kennen, durch welche diese Entwicklung gefördert wird. Diese Mittel liegen in dem Stoff, welcher der sich entfaltenden Kraft zur Nahrung dienen soll. Er bildet das äußere materiale Element des Unterrichts. — Man muß aber auch 3) die Kunst verstehen, diese Mittel dem Zwecke gemäß anzuwenden, oder mit andern

Worten — das materiale Element dem formalen so anzupassen, daß der Zweck wirklich bei allen Kindern erreicht wird. Diese geschickte Anwendung der Elementarmittel oder die Vereinigung dieser beiden Elemente für den Zweck der Bildung ist das Werk der Elementar-Methode.

Der Lehrstoff oder der Gegenstand des Elementar-Unterrichts.

150.

Das Auffinden des Elementarstoffes.

Soll dasjenige, was als Stoff in den Elementar-Unterricht gehört, richtig gefunden werden, so kann man zwey Wege gehen. Entweder a) man beobachtet die kindliche Seele in ihrer elementarischen Thätigkeit und in den Hauptrichtungen, welche diese Thätigkeit nimmt. Daraus muß sich nothwendig ergeben, welche Nahrung man ihr zu geben habe. Daß dieser Weg der richtige und ächt pädagogische sey, ist entschieden, besonders in so fern es auf Erreichung des formalen Unterrichtszwecks, auf die Entwicklung und Bildung der Kraft ankommt. Wir nennen diesen Weg nun eben deßwegen den formalen Weg. —

Indessen läßt es sich nicht läugnen, daß es schwer sey, auf diesem Wege allein zu einem richtigen, alle Willkührlichkeit beseitigenden Resultat zu gelangen, sich im Fortgange vor unzweckmäßigen Abschweifungen zu bewahren, und namentlich den Umfang des Elementarstoffes nach einem richtigen Maßstab abzurunden. Man muß daher noch einen zweiten Weg wählen, man muß nämlich, b) alle und jede Wissenschaft und Kunst vor das Auge nehmen, und auf den Anfangs-

punkt und das Element herabsteigen, von welchem jede Thätigkeit in derselben ausgeht. Wie diese erste Thätigkeit nothwendig beschaffen seyn müsse, das wird auf dem ersten Wege gefunden; aber welches das Feld des Wissens oder Könnens sey, in welchem sich diese erste Thätigkeit bewegt, das wird sich auf dem zweiten Wege zeigen. —

Verbindet man diese doppelte Art, um das Elementarische des Stoffes aufzufinden, so ist man sicher, daß kein Talent unangeregt bleibe, und daß es keinen Beruf gebe, für welchen der Schüler nicht die elementarische Vorbereitung aus der Elementar-Schule mitbringt.

151.

Fortsetzung.

Mit dem Auffassen, Betrachten, Anschauen des Aeußeren, und mit dem Bewußtwerden dessen, was im Inneren gegeben ist, fängt die Denkkraft ihre Thätigkeit an. Die Bilder, welche die Seele auf diese Art erhält, werden behalten. So wie ein hinreichender Stoff gesammelt ist, vergleicht und ordnet der Verstand das Gegebene, und bildet Begriffe und Urtheile. Die Urtheile beziehen sich im Anfang blos auf das Sinnliche, nach und nach wird das Denken immer geistiger, der Verstand wendet seine Thätigkeit auch auf Gegenstände, welche nicht in die Sinne fallen, die Vernunft schließt durch Verbindung und Vergleichung der Urtheile immer weiter, und bildet das Wissen zu einer vollständigen, geordneten Erkenntniß aus.

So geht die Welt der Erscheinungen an dem Kinde vorüber, und erregt die Thätigkeit seiner Seele zum Auffassen und zur inneren Verarbeitung, ohne daß es sich in seinem spielenden Leben des Gewinns seiner freilich noch unvollkommenen Vorstellungen bewußt wird. Diese Er-

scheinungen sind Erscheinungen des Raums und der Zeit, des Sichtbaren, Stehenden, das ihm vor Augen liegt, so wie des Vorübergehenden im thätigen, vornemlich häuslichen Menschenleben. In diesem aber geht ihm zugleich auch eine höhere, übersinnliche Welt auf, und soll ihm unter der Leitung seiner Erzieher immer mehr aufgehen.

Es kommt nun bei jedem Stoff, den die Denkkraft zur Nahrung und Verarbeitung erhält, darauf an, 1) daß der dem Kinde dargebotene oder von ihm gefundene Stoff richtig und von allen Seiten aufgefaßt und angeschaut, 2) soviel desselben gesammelt und durch Uebung fest eingeprägt werde, daß 3) der Verstand vergleichen, ordnen, und daraus seine Urtheile bilden kann. Was endlich 4) die Vernunft-Bildung betrifft, so kann der Elementarunterricht das Werk nur beginnen, den Schüler zum richtigen Gebrauch seiner Vernunft anleiten, und ihn besonders in religiöser Hinsicht in das Reich des Uebersinnlichen einführen; aber vollenden kann er es nicht, weil die Altersperiode, in welcher die Vernunft ihre Vorherrschaft über die andern Kräfte behaupten kann, über die Zeit der Elementarbildung hinausfällt. Die Vernunftübungen erscheinen daher in dieser Periode blos als eine Fortsetzung der Verstandesübungen.

Von dem richtigen Bemerken, Betrachten, Anschauen des Aeußeren geht folglich alles aus, und jede Wissenschaft oder Kunst, welche das Aeußere zum Stoff oder Gegenstand hat, kann an den Elementarunterricht die gerechte Anforderung machen, daß der Schüler in dasjenige, aus welchem sie ihren Stoff nimmt, elementarisch und zwar betrachtend eingeführt, und zum richtigen Denken darüber angeleitet werde, oder — um bestimmter zu sprechen — daß der Elementarunterricht zur

Entwicklung und Bildung der kindlichen Kräfte aus diesem Felde des Wissens und Könnens den Stoff nehme. Diejenige Wissenschaften aber, welche kein Aeußeres, sondern die Thätigkeit der menschlichen Seele selbst, oder etwas, das ein reines Produkt des Innern ist, zum Gegenstande haben, machen ebenfalls mit Recht die Forderung an den Elementarunterricht, daß der Schüler in dieser Art von innerer Thätigkeit in der Schule elementarisch geübt werde, besonders wenn diese Uebung zugleich gewisse, für das Leben allgemein nothwendige Fertigkeiten begründet.

152.

Die Unterrichts-Gegenstände.

Der Elementarunterricht begründet keine einzelne Berufsthätigkeit, also auch keine einzelne Wissenschaft oder Kunst. Er berücksichtigt den Beruf nur nach gewissen allgemeinen Ansichten, und die Anfangspunkte desselben dürfen nur in demjenigen materiellen Elemente gesucht werden, welches mehrere Wissenschaften, Künste und Berufsthätigkeiten mit einander gemein haben.

Wirklich ist auch der elementarische Boden, aus welchem die Wissenschaften und Künste herauswachsen, nicht vieltheilig und verschiedenartig, sondern blos dreifach. Alle Wissenschaften nämlich haben entweder das Uebersinnliche, oder die Verhältnisse des Menschenlebens, oder aber die sichtbare Natur und die Produkte der Kunst zum Gegenstand. Und so giebt es dann auch für die Anschauung keinen andern Gegenstand als unser eigenes Inneres und dasjenige, was uns das Leben (in der Zeit) und die Natur und Kunst (im Raume) darstellt.

Will man die gewöhnliche Eintheilung des elementarischen Bodens unter der Bezeichnung: Gott, Mensch, Natur (Grasers Divinität rc. rc. und Andere) wählen,

so sieht man leicht, daß diese Eintheilung der hier angegebenen so ziemlich gleich kommt.

Das Uebersinnliche haben zum Gegenstand die Religion, die Vernunft- und Sittenlehre und jede Wissenschaft, welche sich mit der Natur des menschlichen Geistes beschäftigt. Mit den Verhältnissen des Menschenlebens beschäftigen sich alle jene Wissenschaften, welche entweder das, was sich unter den Menschen begiebt, darstellen, oder welche die Erhaltung der Ordnung und die Betriebsamkeit in dem gesellschaftlichen Leben zum Zweck haben. Dahin gehören demnach Geschichte, Rechtswissenschaft, Technologie u. s. w. Auf dem Gebiet der Natur stammen: Naturgeschichte, Geographie, Naturlehre, Himmelskunde, Gesundheitslehre und Arzneikunde u. s. w. Mehrere dieser Wissenschaften gehören wie natürlich einem doppelten Element an. (So ziehen wir namentlich die Gewerbskunde in das Gebiet der Naturkunde zu besserer Vereinfachung des elementarischen Unterrichtsplans herüber.) Die Hülfswissenschaften, Sprachkunde und Mathematik, haben an sich nicht das Reale, sondern blos die Form zum Zweck, und gehören daher in eine andere Klasse von Elementargegenständen.

So hätten wir dann an Lehrgegenständen

1) eine elementarische Religions- und Seelenlehre,
2) eine elementarische Geschichte,
3) eine elementarische Naturkunde.

Daß diese Lehrgegenstände auch auf dem ersten Wege, d. h. wenn wir den Hauptrichtungen des kindlichen Strebens nachgehen, gefunden werden, darf nach der frühern Entwicklung nicht mehr erwiesen werden. An was übt denn das Kind seine keimende Denkkraft, als an den Gegenständen seiner Umgebung? Was hört es denn

lieber als Erzählungen und Geschichten? Mit welcher Liebe hängt es an Vater und Mutter, an denen, die ihm die höchsten Wesen sind, und wie stark äußert sich bald nach seiner Geburt schon sein Hang zum Wunderbaren, oder, was hier einerlei ist, zum Uebersinnlichen, Religiösen!

Aber auch diese drei Lehrgegenstände sind im Anfang noch ungetrennt, so wie sie am Ziel des Elementarunterrichts abermals Eins werden. In einer Außenwelt steht das Kind, in welcher eine Menge von Bildern aus der Natur-, Kunst- und Menschenwelt unaufhörlich vor seinen Sinnen und vor seiner spielenden Einbildungskraft im bunten Gemische vorüber zieht, und von selbst die entsprechenden Empfindungen und Gefühle in seinem Herzen aufregt, Empfindungen, welche richtig geleitet, großentheils keine andere sind, als sittliche und religiöse nach ihrer elementarischen Aeußerung. Erst auf einer höheren Elementarstufe scheiden sich die Gegenstände bestimmt aus, dürfen aber auch hier niemals ihre natürliche Verwandtschaft und ihr Verhältniß zu der Einen und untheilbaren Kraft und zu dem Ziel aller Bildung verläugnen *).

*) Man klagt oft mit Recht darüber, daß vorzüglich in den bessern Schulen — die schlechten kommen in gar keinen Betracht — auf den Verstand so sehr gewirkt, und dagegen die Herzensbildung vernachläßigt werde. Das ist natürlich daraus erklärbar, weil überall im Unterricht die Erkenntnißkraft vorzüglich in Anspruch genommen wird. Allein der Grund liegt auch darin, daß man die Lehrgegenstände zu sehr spaltet, und damit den Faden zerreißt, welcher die einzelne Wahrheit an die innersten Empfindungen der Seele knüpft. So wird dann das, was tief gefühlt und von der ganzen Seele ergriffen werden sollte, nur von der einzelnen Kraft ergriffen, und verliert so seine natürliche Wirkung auf das ganze Gemüth.

153.

Fortsetzung.

Vom Betrachten, vom richtigen Auffassen des Gegenstandes im Ganzen und nach seinen Theilen geht alles aus. Nur mit der Erscheinung, nur mit äußeren Merkmalen, so wie sie sich den Sinnen darstellen, hat es vorerst die Betrachtung zu thun. Es fragt sich: auf was kömmt es hiebei an? wie erscheint der Gegenstand?

Die Produkte der Natur und der Kunst, werden als etwas Stehendes, Bleibendes angeschaut. Ihre Hauptmerkmale als Merkmale, die sich den Sinnen bei der Beschauung darstellen, sind ihre Farbe und ihre Form und Größe. — Die Erscheinungen des Menschenlebens stellen sich als etwas Wechselndes, Veränderliches, in einer Aufeinanderfolge Begriffenes dar. Sie wechseln in der Zeit, und die Zeit wird durch die Zahl gemessen. — Das Innere, das Uebersinnliche, der Gedanke tritt vornemlich in der Sprache heraus, und verkörpert sich gleichsam in ihr. (Die Beziehungen der Form auf das Räumliche, der Zahl auf das Zeitliche, der Sprache auf das Uebersinnliche sind nur die Hauptbeziehungen. Man weiß recht wohl, daß besonders Sprache bei allem, was gedacht wird, in Anwendung kommt.)

In der Sprache, in Zahl und Form stellen sich die Gesetze dar, nach denen sich die Seele das Uebersinnliche, das Zeitliche, das Räumliche denkt, und darum sind sie dann auch der vollkommenen Ausbildung zur Wissenschaft fähig. Die Farbe ist blos etwas zufälliges an dem sichtbaren Gegenstand. Da, wo sie in ihren Schattirungen am vollkommensten erscheint, in der Malerei dient sie blos der Gestalt, und läßt das Auge täuschend eine gewisse Körperform erblicken. Sie gehört so-

mit nicht der Wissenschaft, sondern allein der Kunst an. Elementarisch kann sie daher nur als Unterscheidungs-Merkmal der Körper benützt werden; sie dient für die Sinnenübung; für die Verstandesübung ist sie kein Mittel mehr.

Die Elemente der Sprache, der Zahl, der Form und Größe liegen tief in der menschlichen Seele, und sind wiederum die eigentlichen Grund-Elementarmittel für alle und jede geistige Bildung. (Dieses ist auch die Ursache, warum Pestalozzi in der kindlichen Seele, in der That eben nicht mit Unrecht drei diesen Elementarmitteln entsprechende Elementarkräfte als wirkend annimmt, Schall (Ton)-Kraft, Zahlkraft, Formkraft. Wir werden späterhin jedes dieser Elementarbildungsmittel noch besonders vor das Auge nehmen, und sein Verhältniß zur Bildung des Denkvermögens und zu den andern Lehrfächern näher bestimmen.

154.

Fortsetzung.

So hätten wir dann drei neue Lehrgegenstände erhalten,

eine elementarische Sprachlehre,
eine elementarische Zahlenlehre, und
eine elementarische Form- und Größenlehre.

Von den erstern sind diese Lehrgegenstände wesentlich verschiedener Natur. Jene haben eine Sache, etwas Existirendes, Vorhandenes, oder eine Thatsache oder irgend eine Wahrheit zum Inhalt. Diese haben es mit blosen Formen zu thun, unter welchen die Sache, welche jene Lehrgegenstände enthalten, aufgefaßt, ausgesprochen oder dargestellt wird. Es giebt keine Wissenschaft, welche nicht in einem dieser sechs Elementargegenstände ihre elementarische Grundlage hätte, und so giebt es dann

auch kein wissenschaftliches Talent, welches bei einer zweckmäßigen Methode in der Behandlung dieser Lehrgegenstände unangeregt bliebe.

155.

Fortsetzung.

Doch der Elementarunterricht, als ein Unterricht für das Leben, begründet nicht nur das Wissen, sondern auch das Können.

So wie er in allen Unterrichtszweigen zum Selbstbilden, zum Thun und Vollbringen anleiten muß, so legt er auch das Fundament der Kunst, der edleren nämlich, welche aus dem Kreise des Geistigen ihre Nahrung zieht, sich auf Geistesbildung stützt und Geistesbildung fördert.

Schon das gewöhnliche gesellschaftliche Leben fordert gewisse elementarische Fertigkeiten, und diejenige, welche das Leben auch nicht geradehin von jedem fordert, müssen schon darum hinzukommen, weil einmal auch kein Kunsttalent unangeregt bleiben darf, und dann weil sie sich zu der Sprachlehre, Zahlenlehre, Form- und Größenlehre nur wie die Praxis zur Theorie verhalten.

Aus der Sprach- (Ton-) Lehre leiten wir in praktischer Hinsicht und als Kunst-Fundament ab: Das Sprechen (Lesen, Deklamiren) und — Sprache in weiterem Sinn genommen — das Singen als elementarische Musik. Diese bewegt sich aber in der Zeit, und gehört zugleich in rhythmischer Hinsicht der Zahl an, durch welche die Zeit gemessen wird. Die Zahllehre wird in der Praxis des Lebens zum Rechnen als Fertigkeit, und — angewandt auf die Gegenstände im Raum — zum Messen. Auf die Formen- und Größenlehre gründet sich in technischer Hinsicht das Zeichnen, und dieses erscheint mit Rücksicht auf Sprache als Schreiben.

Somit wäre dann auch dadurch das Fundament der redenden, der zeichnenden und bildenden Künste und der Tonkunst gelegt.

Die meisten dieser Unterrichtsgegenstände verschmelzen in den theoretischen Theil der Lehre, aus der sie stammen, indem sich der guten Methode gemäß die Praxis an die Theorie stets anknüpft. Lesen, Schreiben, Zeichnen und Musik treten als Unterrichtstheile, die abgesondert behandelt werden müssen, in besondern Stunden heraus.

156.

Schema der Lehrgegenstände.

So ließe sich nun für den Elementarunterricht folgendes Schema entwerfen.

	Die Lehre von dem Uebersinlichen,	Die Lehre von dem Zeitlichen,	Die Lehre von dem Räumlichen,
1) Reale Unterrichts-Gegenstände.	Elem. Religions- und Seelenlehre.	Elem. Geschichskunde.	Elem. Naturkunde.
2) Formale Unterrichts-Gegenstände.	Elem. Sprachlehre.	Elem. Zahlenlehre.	Elem. Form- und Größenlehre.
3) Unterricht zu Erwerbung von Kunstfertigkeiten.	Schreiben; mit der Formenlehre gemeinschaftlich. Sprechen; (Deklamiren, Lesen.) Singen;	Rechnen; Messen;	Zeichnen; Schreiben mit der Sprachlehre gemeinschaftlich.

157.

Vereinfachung des Unterrichts durch zweckmäßige Verbindung der Unterrichts-Zweige.

Daß diese Unterrichtsgegenstände in der Behandlung alle in einander eingreifen, und in dieser ihrer Verbindung erst das Ganze des Unterrichts darstellen, darf nicht erst gesagt werden. Aus dieser richtigen Zusammenfügung aller geht die vollkommene Wirkung hervor, welche der Unterricht auf die Totalkraft elementarisch äußert, und dadurch erst wird die Einfachheit gewonnen, welche hervorstechendes Gesetz für den Schulunterricht ist. Es ist nun vor allem nöthig, daß wir bei jedem dieser Unterrichtszweige zeigen, welches sein elementarischer Inhalt sey, und von welcher Seite der in demselben erhaltene Stoff elementarisch gefaßt werden müsse. Hiedurch bestimmt sich nicht nur sein bestimmtes Verhältniß zu den übrigen Unterrichtszweigen von selbst, sondern zugleich auch sein Verhältniß zur ganzen formalen Bildung des Elementarschülers.

158.

Das Elementarische der Religionslehre.

Die Religionslehre steht in der Mitte des gesammten Elementarunterrichts, so wie sie am Ziele desselben als hervorragender Gegenstand steht, in welchem sich alle Theile vereinigen. Die Religionslehre, von der wir reden, ist die christliche; die Wahrheiten, welche sie enthält, sind Wahrheiten einer geoffenbarten Religion, die sich auf eine außerordentliche Thatsache stützt. Diese Offenbarung selbst geschah nicht durch Mittheilung systematisch zusammenhängender Sätze eines Religions-Katechismus; im Leben, im menschlichen Leben dessen, der aus des Vaters Schooße kam, ward die himmlische Lehre uns mitgetheilt. Diese Lehre ist keine dem

Wesen der menschlichen Natur, und des menschlichen Geistes fremde Lehre *), denn sonst hätte sie ja für uns Menschen keinen Werth, sie spricht nichts anderes aus, als was dem Menschen sein eigenes Herz sagen würde, wenn er in dem Zustand kindlicher Unschuld geblieben wäre. Sie erklärt ihm sein schönes Verhältniß zu Gott und zu der unsichtbaren Welt, das ihm die verdunkelte menschliche Vernunft nicht mehr rein darstellen kann, und das bekräftigt sie durch außerordentliche Thatsachen. — Diese Wahrheiten ins Gedächtniß prägen, macht noch keinen Christen, sie müssen in unser ganzes inneres Leben übergehen, und unser ganzes Denken, Fühlen und Wollen veredeln. Darin liegt die erziehende Macht des Christenthums; sie will wirken auf das Gemüth in seiner innersten Tiefe. Alles was nur auf die Kraft der Seele wirkt, mit dem vereinigt sie sich auch, um den religiösen Menschen, das heißt nichts anderes, als den Menschen zum Menschen zu erziehen. Im Christenthum ist alles kindlich, eben darum, weil das Christenthum

---

*) „Die höchste Thatsache des Wesens und des Ganges der „sittlichen Entwicklnng des Menschengeschlechts, welche die „Geschichte der Menschheit aufweiset, ist keine andere, als „die — des Christenthums. Diese Thatsache ist der Inbegriff und der Erkenntnißgrund aller übrigen sittlichen „Thatsachen unserer Natur. Die Sittlichkeit selbst, „so wie sie in der unwandelbaren und ewigen Beschaffenheit des Menschen liegt, hat sich in der Person und „dem Geiste seines Stifters geoffenbaret; und „der dießfällige Zweck seines Daseyns, die Menschheit in „allen ihren Individuen auf eine ihr ganzes Daseyn umfassende Weise zu versittlichen, d. h. sittlich zu erziehen, „erhebt das Christenthum selbst zum unwandelbaren und „ewigen Prüfstein jeder sittlichen That — zum Prüfstein „des sittlichen Werthes jedes Erziehungsversuches in seinem Wesen." Pestalozzi in der Lenzburger Rede S. 15. im 3. B. der Wochenschrift für Menschenbildung.

nicht lehren allein, sondern wirklich *erziehen* will; kindlich sind seine Hauptwahrheiten selbst, kindlich die Art, wie es erzieht. Die Erziehung nach dem Sinne des Christenthums zieht daher alles in ihren Kreis, was nur immer zur Bildung des Menschen beiträgt, und dem Menschen auf seinem Lebenswege zu seiner Bildung dargeboten ist. — Man sieht daraus deutlich, wie die christliche Religionslehre, insofern sie nicht nur für das Wissen sorgt, sondern die Kraft von innen heraus bilden will, sich mit allen Unterrichtsgegenständen auf unmittelbare oder mittelbare Weise verbindet.

Das Christenthum ist in seiner einfachen Gestalt ganz eigentlich *geschichtlicher* Natur, und wie kann man dem kindlichen Gemüthe besser beikommen, als auf dem Wege der Geschichte? und was kann der religiöse Erzieher Zweckmäßigeres thun, als seine Kinder von Frühem an gewöhnen, alle Lebensereignisse, alle Schicksale des Einzelnen und ganzer Völker von dem religiösen Standpunkte zu betrachten? Was für ein besseres Mittel giebt es denn, als die *Natur* in ihren Erscheinungen, um das Gemüth zur Anbetung eines allweisen und allgütigen Schöpfers zu erheben? und was kann denn der Lehrer mit seinem ganzen Naturunterricht anders wollen, als seine Kinder auf denjenigen Standpunkt heben, von dem aus sie nicht nur das Ganze als Werk einer unendlichen Weisheit und Macht betrachten, sondern auch bei jedem Schritte in der Schöpfung Gottes mit den Gefühlen eines gerührten, gotterfüllten, dankbaren Herzens verweilen mit dem Gefühle, wie freundlich der Herr sey?

Was die *formalen* Unterrichtsgegenstände betrifft, so ergiebt sich's von selbst, daß sie in keinem andern als in einem *mittelbaren* Verhältniß zur Religionsbildung und zur Religionslehre stehen können. Aber man

schätze diese Wirkung doch ja nicht gering. Die Frage ist nur, ob sie so behandelt werden können, daß sie die Kraft in ihrem Innersten aufregen. Thun sie das, und vermag man zu zeigen, daß sie wahre Elementarbildungsmittel sind, so thun sie sehr viel, und es bedarf nur der Lenkung der Kraft auf das religiöse Ziel. Was die Sprache betrifft, so möchte ihr Werth ohnedieß für diesen Zweck so ziemlich entschieden seyn. Man muß nur nicht jede geistige Wirkung sogleich mit Händen greifen wollen. Aber freilich, noch einmal sey es gesagt, es kommt alles darauf an, wie sie behandelt werden.

159.

Das Elementarische der Geschichte.

Der edle Mensch nimmt den lebhaftesten Antheil an dem Schicksal seines Geschlechts, der Menschheit im Allgemeinen. Er lebt in der menschlichen und bürgerlichen Gesellschaft; sein eigenes Wohl hängt mit dem Wohl anderer innigst zusammen. Was sich mit der Menschheit, besonders aber mit denen zugetragen hat und zuträgt, mit denen er in der nächsten bürgerlichen Verbindung steht, kann und darf ihm nicht gleichgültig seyn, wenn auch diese Begebenheiten auf ihn selbst keinen Einfluß hätten. Die Geschichtskunde ist somit ein sehr wichtiger Theil der allgemeinen Bildung. Aus der Geschichte nimmt der Mensch seine Erfahrungen für sein eigenes Verhalten auf, und benützt sie für sein Leben, das ja nichts anderes, als seine eigene fortgehende Geschichte ist. — Es fragt sich: was ist auch in dieser Hinsicht das Elementarische?

Einmal geht dasjenige den Menschen am nächsten an, was zunächst um ihn und in demjenigen Kreise vorgeht, zu dem er selbst gehört. In dieser Rücksicht liegt ihm die Vaterlands-Geschichte

allerdings näher, als die allgemeine Weltgeschichte, und insofern gehört jene ohne Widerrede in den Kreis des elementarischen Wissens, um somehr, da der Schüler der Volksschule vornemlich auch für das Vaterland erzogen werden soll. Allein dieser vaterländische Geschichtskreis ist für den ersten Elementarunterricht noch viel zu weit, denn seine Lebensbeobachtung wie seine Lebensthätigkeit fängt das Kind im Kinder- und Familien-Kreise an, und geht von da aus auf die Beobachtung des Ortslebens (der Thätigkeit der Ortsbewohner) über. Es reflektirt darüber gar nicht, sondern läßt dasjenige, was sich begiebt, rein auf sein Inneres wirken.

Die Geschichts-Kenntniß fängt im Leben an mit dem, was sich begiebt, in der Erzählung mit dem, was sich begeben hat, jedoch so, daß die letztere der Einbildungskraft die Sache so lebendig vorführt, als begebe sie sich erst im Augenblick. Dadurch wird bewirkt, daß sich das Kind selbst mitten in die Begebenheit als theilnehmendes Wesen versetzt. Die Sache wirkt auf sein Gemüth und entwickelt diejenige Empfindungen und Gefühle, deren Entwicklung jede Elementargeschichte sich vor allem zum Ziel setzen muß.

Die Handlung oder die Begebenheit, welche die Erzählung dem innern Auge vorführt, ist das Anschauliche, ein Aeußeres, welches nach allen seinen Zügen vorerst aufgefaßt werden muß, aber nicht um dabei stehen zu bleiben, sondern um weiter auf Triebfedern und Kräfte, welche zur Hervorbringung thätig waren, zu schließen. Jede Geschichte (wenn sie anders den Namen einer Geschichte in diesem Falle verdienen soll) ist todt, jede Begebenheit mit allen ihren äußern Folgen blos eine mechanische Bewegung des Menschenlebens, wenn uns darin nicht die freien geistigen Kräfte, welche sie hervorgebracht haben, kund werden, und in dem äußeren Leben zu

Grunde liegendes inneres Leben sich in dem Gange dieser Begebenheit offenbart. Diese Kräfte sind menschliche Kräfte, Kräfte freier vernünftiger Wesen. Ueber diesen menschlichen Kräften steht eine höhere, göttliche Kraft, welche unsichtbar die Handlungen der freien Menschen zu einem erhabenen Ziele leitet.

Der Unterricht wirkt von außen nach innen. Auf die Entwicklung und Bildung der Kraft ist es vornemlich abgesehen, nicht auf die Anfüllung des Kopfes mit einer Menge an sich leerer Thatsachen. Dahin muß namentlich der elementarische Unterricht in der Geschichte wirken, wenn er mit Recht ein bildender Unterricht soll genannt werden können. Will man nun den Gegenstand der Geschichte auf seine elementarische Gestalt zurückführen, so sieht man leicht, daß man auf der einen Seite nicht mit dem Volke, sondern mit dem einzelnen Menschen in seinem ganzen Handeln oder mit den einzelnen Handlungen desselben beginnen darf. Muß man aber späterhin auf das Volk übergehen, so darf man wiederum nicht die Thatsachen der Volksgeschichte als das Wesentliche nehmen, sondern die Hauptbegebenheiten blos als leitende Zielpunkte des Unterrichts benützen. Das Leben der Menschen, welche diese Begebenheiten veranlaßt und geleitet haben, sind der Hauptgegenstand des Unterrichts.

Auf der andern Seite sind es aber nie die Menschen, welche die großen Volksbegebenheiten für sich zu leiten vermögen. Es offenbart sich hierbei ein Zusammenfluß von Umständen, welche nicht in der Macht der Sterblichen sind. Für den edeln religiösen Menschen giebt es kein einzelnes Menschenleben, geschweige ein ganzes Volksleben, dem er nicht überall eine höhere, göttliche Leitung unterlegt. In allen Völkerschicksalen, in dem Steigen und Sinken der Kultur und des bürger-

lichen Wohlstandes der Völker sieht er überall die Spuren einer weisen und gerechten Vorsehung, und so ist ihm dann auch die Frage: was hat sich unter diesem oder jenem Volke seit seiner Entstehung begeben? — im Grunde keine andere, als die: wie hat sich Gottes Regierung an diesem oder jenem Volke, wie hat sie sich an der Menschheit überhaupt verherrlicht? — Diese Art, über die Angelegenheiten des Lebens und über die Schicksale der Menschen und Völker zu denken, muß der Lehrer schon bei der Jugend pflanzen, und in der That keine andere; diese Ansicht der Geschichte ist darum allein die elementarische.

So läge dann das Element der Geschichte in Rücksicht auf die Form in der Biographie, in Rücksicht auf die Materie in der Vaterlandsgeschichte (Geschichte der Deutschen), und in Rücksicht auf Form und Materie zugleich in der biblischen Geschichte.

Hieraus folgt, daß auch in der biblischen und in der Vaterlandsgeschichte es nicht vorzüglich um Aufzählung von Begebenheiten zu thun sey, sondern, daß die ausgezeichneten Männer, welche in diesen Begebenheiten handeln, und den Zeitgeist leiten, der Hauptgegenstand des Unterrichts seyn müssen.

Auch ist aus diesem klar, in welch nahem Verhältniß die Elementarlehre der Geschichte zu der elementarischen Religionslehre steht, und, da die Methode die geschichtliche Form des Religionsunterrichts, besonders auf den unteren Elementarstufen schlechterdings fordert, sich ganz mit ihr in der biblischen Geschichte vereinigt. In welcher Beziehung dieser elementarische Geschichtsunterricht zu der Naturkunde und zu den übrigen Theilen des ma-

thetischen *) Elementarunterrichts stehe, wird sich im Folgenden ergeben.

160.

Das Elementarische der Naturkunde.

Die Naturkunde hat die sichtbare Natur und alle Produkte derselben zum Gegenstand. Wir gehen noch etwas weiter, und nehmen auch das in die Naturkunde auf, was durch menschliche Kunst und menschlichen Fleiß aus dem rohen Naturprodukt bereitet, und für die Bedürfnisse der menschlichen Gesellschaft verarbeitet ist. Hiedurch gewinnen wir den umfassenden Begriff des Körperlichen, im Raum Vorhandenen oder im Raum Darstellbaren. Die Wissenschaften, welche hieher gehören, sind oben angegeben worden, und haben entweder die Natur im Ganzen, oder einzelne Theile derselben, ihre Produkte und ihre Benützung, ihre Veränderungen und die Gesetze, in welchen diese Veränderungen ihren Grund haben, zum Gegenstand.

Von dem Betrachten der Natur, der Erde und des auf ihr Vorhandenen geht natürlich alles aus, denn was man gebrauchen, benützen, verarbeiten will, das muß man doch vor allen Dingen kennen. Es fragt sich nun wiederum: welchen Weg zeigt die Natur des Kindes selbst für den Anfang und Fortgang in diesem Betrachten?

*) Das Mathetische ist dem Technischen entgegengesetzt. Unter Mathetik verstehen wir das eigentliche Lernen, die Uebung im Auffassen und inneren Verarbeiten des Stoffes. Ein Gegenstand heißt ein mathetischer, insofern er für das Auffassen und innere Verarbeiten den Stoff giebt; er wird zu einem technischen, sobald er zur Hervorbringung einer Fertigkeit im äußeren Darstellen angewendet wird. So haben, wie schon gezeigt, Sprache, Zahl und Form ihre mathetische und ihre technische Seite.

Das Kind fängt sein natürliches Bemerken und Betrachten an in seiner nächsten Umgebung, und so nach und nach zieht es immer weiter und weiter seinen Kreis. In diesem Kreis fällt aber alles zusammen, was nur immer beobachtet werden kann, auch alle Veränderungen und Thätigkeiten des Menschenlebens, und da in diesem Beobachten die entsprechenden Gefühle und Empfindungen in der kindlichen Seele erzeugt werden, welche den moralischen und religiösen Sinn begründen, so fließt hier alles zusammen, und Naturkunde, Geschichte und Religion sind in ihren Elementen völlig Eins. Der Unterricht wird's nicht anders machen können und wollen, als die Natur selbst die Anweisung giebt. Da die Thätigkeit des Kindes mit dem Betrachten des Nahen anfängt, und von da aus zu dem Entfernteren, und eben so vom Sinnlichen zum Geistigen fortgeht, so ergiebt sich auch leicht, aus welcher der genannten Naturwissenschaften die elementarische Naturkunde ihren ersten Stoff nehmen muß. Sie nimmt ihn zunächst aus denjenigen, welche beschreibender Natur sind, also vornemlich aus der Naturgeschichte und aus der physischen Geographie (Topographie), jedoch aus keiner dieser Wissenschaften ausschließend, weil sie einen ganz andern Standpunkt nimmt, nämlich den der natürlichen, nicht der wissenschaftlichen Beobachtung. Sie fängt nicht mit der Bestimmung von Klassen und Ordnungen an, und sucht dann die Arten und Unterarten, sie nimmt vielmehr den Gegenstand, wie er ihr im Leben vorkömmt, und so wie er in den Kreis hineintritt, den sich die Beobachtung für die Reihenfolge der Uebungen Schritt vor Schritt zieht. Die Gattung weist sie nicht auf die Art und die Art auf das Individuum, sondern das Individuum auf die Art und die Art auf die Gattung. Sie sondert das Naturprodukt nicht vom Kunstprodukt, sondern sie verfolgt das Naturprodukt

auf dem Wege seiner Verarbeitung bis zu seiner Verwandlung in ein Produkt der Kunst. Ja sie nimmt das Verarbeiten selbst, also die Thätigkeit im professionellen Leben, die technologischen Elemente in den Kreis der Beobachtung auf, und damit fällt ihr Element mit dem Elemeut der Lebensverhältnisse in Eines zusammen. Das ist zwar nur auf der untersten Elementarstufe vollständig der Fall, weil sich der Natur der Sache nach späterhin die Elemente immer bestimmter für die einzelnen Zweige des Wissens ausscheiden. Aber das ist eben das Eigene des Elementarunterrichts, und darin liegt das Hauptmittel seiner Vereinfachung, daß hier die verschiedenen Aeste und Zweige des Wissens in wechselseitiger Einwirkung auf einander stets bleiben, und der Unterricht von einem Zweig des Wissens und Könnens unaufhörlich in den andern hinüberspielt.

In welch natürlicher Verbindung der Naturunterricht mit der Religion stehe, leuchtet von selbst in die Augen. Die Natur führt ja in jedem ihrer Werke auf den Schöpfer, und wenn nur der Lehrer die religiösen Empfindungen zu wecken versteht, so wird er auch auf jedem Schritt den Punkt finden, wo er die sinnliche Beobachtung zu einer religiösen erheben kann. Auf der untersten Elementarstufe fallen die Elemente ohnedieß zusammen *). Man mag auch auf den folgenden Stufen diesen Gesichtspunkt auf einige Zeit verlassen, so tritt derselbe dagegen auf der höchsten Elementarstufe nur um so stärker hervor, indem die natürliche, sinnliche Betrachtung zu einer religiösen Ansicht der Natur im Ganzen erhoben wird.

*) Als Andeutung für eine Ausführung in diesem Sinne sehe man: die Volksschule rc. S. 119. folg.

161.

Fortsetzung.

Es giebt keinen realen Lehrgegenstand, welcher mit allen formalen Lehrgegenständen sich so innig verbände, als die Naturkunde. Der Religionsunterricht als die Lehre vom Uebersinnlichen verbindet sich unmittelbar mit der Sprache. Der Unterricht über die Lebensverhältnisse als die Lehre vom Zeitlichen hat Sprache und Zahl zu Begleitern. Der Naturunterricht, als die Lehre von dem Räumlichen, braucht Sprache, Zahl und Form zu Mitteln der Darstellung. Mit der äußeren Anschauung, wozu die Lehre von dem Räumlichen den Stoff liefert, fängt jede Entwicklung des Menschen und somit auch jeder Elementarunterricht an. Daß jede Anschauung eine richtige, deutliche, vollständige werde, das muß der Unterricht bewirken, denn ohne diese Richtigkeit, Deutlichkeit und Vollständigkeit der Anschauung giebt es überall keine wahre Erkenntniß, kein wahres Denken, Urtheilen, Schließen. Der Gegenstand der Anschauung erscheint in der Form, und muß natürlich nach den in der menschlichen Seele liegenden Formgesetzen gedacht werden. Er erscheint als ein Einfaches oder Mehrfaches, als ein Theil oder ein Ganzes, er muß also auch in diesen Verhältnissen nach den in der menschlichen Seele liegenden Zahlgesetzen angeschaut und gedacht werden. Alles übrige, was noch von dem Gegenstand gesagt werden kann, der Stoff, aus dem er verfertigt ist, der Gebrauch, den wir von ihm machen u. s. w. gehört allerdings noch mit zu der vollständigen Vorstellung von ihm, aber es gehört doch nicht zu der Erscheinung desselben, so wie sie den Sinnen vorliegt. Um auch diese Verhältnisse darzustellen, überhaupt das Innere zum Aeußeren zu machen, und so den Gedanken von Geist zu Geist fortzupflanzen, dazu hat ja der Mensch die Sprache.

Schon aus diesem erhellt deutlich, in welch naher Beziehung der Naturunterricht zu allen formalen Unterrichtsgegenständen stehe. Das Folgende wird uns aber davon noch stärker überzeugen.

162.

Die formalen Lehrgegenstände als Elementar-Bildungsmittel.

Sprache, Zahl und Form und also auch Sprachlehre, Zahllehre, Form- und Größenlehre, in welchem Verhältniß stehen sie zu dem Denkvermögen überhaupt, und zur Bildung der Denkkraft? Diese Frage dürfen wir durchaus nicht umgehen. Wir wollen versuchen, uns so verständlich als möglich zu machen.

Jedes Denken ist eine innere Geistesthätigkeit, welche sich nach nothwendigen tief in unserer Seele liegenden Gesetzen äußert. Alles was diesen Gesetzen gemäß entweder im Innern selbst gefunden oder erkannt worden, das ist dem Menschen Wahrheit. Daß der Mensch über alles, was in seinen Kreis gehört, richtig denken und urtheilen lerne, ist die Aufgabe des Unterrichts. Es liegt daher alles daran, daß der Erzieher diese Gesetze des Denkens selbst kenne, und diejenige Uebungen anwende, an welchen das richtige Denken gefördert wird.

Die Dinge, über welche der Mensch urtheilt, gehören entweder in den Kreis des Uebersinnlichen, oder dessen, was in der Zeit geschieht, oder in den Kreis des Räumlichen. Das Denken über das Uebersinnliche äußert sich allein in der Sprache, denn auf das Uebersinnliche ist weder Zahl noch Form anwendbar. Für das Denken über das Zeitliche und Räumliche hat der Mensch außer der Sprache noch die Zahl und die Form, durch welche Zeit und Raum bestimmt und begränzt wird.

Sind nun Sprache, Zahl und Form die Hüllen, in welchen sich die Seele alles Denkbare denkt, so werden sich auch in der Sprache und in der Mathematik alle Gesetze kund geben, nach welchen der Mensch bei jedem richtigen Denken verfährt, und Sprache, Zahl und Form werden in ihren Construktionen die Mittel darbieten, das vernünftige Denken und Urtheilen im Innern selbst zu begründen *).

163.

Fortsetzung.

Jedes Denken ist nichts anders als ein Bilden von Vorstellungen oder ganzen Vorstellungsreihen aus gewissen andern gegebenen oder in der Seele vorhandenen Vorstellungen. Gesetzt, wir denken über irgend einen z. B. äußeren Gegenstand in einer gewissen bestimmten Beziehung, so zerlegen wir das Zusammengesetzte, suchen in der genannten Beziehung die Theile auf, aus denen er besteht, und führen so das Zusammengesetzte auf das Einfache zurück, aus welchem es entstanden ist.

Von diesem Einfachen geht alle Thätigkeit der Seele aus, und ist sie sich nun der Art, wie das Zusammengesetzte aus dem Einfachen sich herausgebildet hat, bewußt geworden (und dieses geschieht, indem sie es gleichsam neu wieder konstruirt), so hat sie eine richtige Vorstellung von dem Gegenstand in der genannten Beziehung. Die erste Operation des Auflösens muß sie vornehmen, weil ihr nichts Einfaches, sondern Etwas Zusammengesetztes

---

*) Ich sage ausdrücklich: innerlich zu begründen; denn zum vernünftigen Urtheil über eine Sache gehört überdieß noch Kenntniß der Sache, also von Seiten des Erziehers bestimmte Hinleitung der intellecktuellen Kraft auf den Gegenstand der Beurtheilung.

gegeben war, sonst würde sie unmittelbar von dem Einfachen ausgehen, und so das Zusammengesetzte konstruiren können. Allein eben das, daß die Seele in ihrem Denken auf das Einfache zurückgehen muß, um von dem Zusammengesetzten eine richtige Vorstellung zu erhalten, beweist, daß der Weg von dem Einfachen zu dem Zusammengesetzten zu gelangen, der wahre Entwicklungs- und Bildungsweg ist, wie auch die kindliche Kraft in ihrem Wachsthum keinen andern Weg nimmt.

So geht dann die Seele bei jedem Denken, sey es nun über das Uebersinnliche oder Zeitliche oder Räumliche von einer Grundanschauung aus, und verfolgt von da ihren Weg immer den gleichen Gesetzen gemäß, die jedoch in Absicht auf die drei Hauptbeziehungen nach der Natur des Gegenstandes auf eigenthümliche Art in Anwendung kommen. Diese Art zu denken stellt sich in der Sprache, in der Zahl und in der Form dar, und der Lehrer hat daher jedes dieser Lehrfächer zur Entwicklung der Denkkraft auf die geeignete Weise zu behandeln.

Der erste Akt ist die Wiederholung des Einfachen; durch Wiederholung wird aber aus demselben ein Doppeltes, Dreifaches u. s. w. kurz eine Summe. Diese Summe ist, sobald sie gebildet ist, nicht mehr als eine Menge von abgesonderten einzelnen Vorstellungen zu betrachten, sondern als Ein Ganzes. Dieses Ganze ist der Begriff, in welchen die einzelnen Vorstellungen als Theile aufgenommen sind. Das Aufsteigen vom Einfachen zum Zusammengesetzteren ist daher nichts anderes, als ein Bilden der Begriffe aus den einzelnen Vorstellungen. Das entgegengesetzte Verfahren der Auflösung der Summe in die einzelnen Theile ist nichts anderes als ein Zerlegen der Begriffe in die einzelnen Vorstellungen. Es fragt sich: wie erscheint dieser Akt

der inneren Thätigkeit in der Sprache, in der Zahl und in der Form?

Die Sprache, welche vornemlich dem Uebersinnlichen angehört, hat sowohl für die einzelne Vorstellung als für den Begriff blos das Wort. Wie sich eine Vorstellung an die andere anlegt, um so nach und nach zum Begriffe zu kommen, das zeigt sich in der Sprache keineswegs. In der Etymologie regt sie zwar den Verstand zur Bildung manchfacher Combinationen an, aber in diesen Combinationen, welche nur in der Anlage des besondern Sprachgebäudes ihren Grund haben, wird uns kein nothwendiges Gesetz für die Sylbenverbindungen kund. Bei dem Zerlegen des Begriffs, so wie es in der Sprache geschieht, ist es eben so. Die Seele kommt mit Einem Sprung von dem Begriff in die einzelne Vorstellung, der Begriff mag so viele einzelne Vorstellungen in sich enthalten, als nur immer will, denn zwischen dem Begriff und zwischen der einzelnen Vorstellung giebt es keinen Namen mehr. Um also die einzelne Vorstellung nach und nach zum Begriff zu steigern, und umgekehrt von dem Begriff nach und nach zur einzelnen Vorstellung herabzusteigen, taugt die Sprache gar nicht, oder doch sehr unvollkommen. Die Haupttendenz des Sprachunterrichts geht auf der Stufe, auf welcher sich die kindliche Seele erst ihre Materialien zu Begriffen sammelt, dahin, das Kind zu gewöhnen, sich überhaupt über das, was es denkt, natürlich auszusprechen, und ihm für seine Vorstellungen und Begriffe hinreichenden Wortvorrath zu geben, denn wer für seine Vorstellungen nicht das Wort hat, der hat auch keine deutliche Vorstellung.

In dem Bilden des Begriffs, so wie es in der Zahl erscheint, ist es durchaus nicht also. Dieses Bilden geschieht in der Addition und in der Multiplikation, inso-

fern das Produkt der letzteren nichts weiter, als eine Summe ist, welche durch das stete Hinzufügen der gleichen Zahlen entsteht. Hier kann die Entstehung des Begriffs Schritt vor Schritt verfolgt werden. Gesetzt, man verlangt den Begriff eines Achters, so erhält man:

$1 + 1 = 2.$ $2 + 1 = 3.$ $3 + 1 = 4.$
$4 + 1 = 5.$ $5 + 1 = 6.$ $6 + 1 = 7.$
$7 + 1 = 8.$

oder (für die Multiplikation) die Einheit = 2 gesetzt:

$2 + 2\ (2 \times 2) = 4.$ $4 + 2\ (3 \times 2) = 6.$
$6 + 2\ (4 \times 2) = 8.$

Bei dem Herabsteigen ist es ganz eben so. Der Begriff wird stufenweise in sein Element, die einzelne Vorstellung, aufgelöst, sey es nun durch Subtraktion oder Division. Was aber das Wichtigste ist, hier ist durchaus nichts Willkührliches, von willkührlichen Bestimmungen Abhängiges, wie bei der Zusammenfügung der Sylben zum Wort, alles ist hier nothwendig, dem ungebildetsten Afrikaner so gut als dem gebildetsten Europäer als inneres Gesetz für das Denkgeschäft geltend.

Mit den Formverhältnissen verhält es sich gerade, wie mit den Zahlverhältnissen. Der Begriff bildet sich hier eben so allmählig, regelmäßig und nothwendig, und darum dienen jene auch zur Veranschaulichung und Versinnlichung der Zahlverhältnisse. Die Zahl drückt ja in der Form das Maaß aus, und da die Parallelogramme, welche gleiche Höhe haben, sich verhalten, wie ihre Grundlinien, so werden die gleichen Quadrate, welche neben einander stehen und das ganze Parallelogramm bilden, blos nach Einer Dimension, also nach dem Längenmaß gemessen. Nur bringt hier die Lage der Linien schon ein zweites Verhältniß in die Anschauung herein, und damit auch einen zweiten Akt des Messens nach der Breite, wodurch bewirkt wird, daß nicht mehr auf die

Linie allein, sondern auch auf etwas Ungleichartiges — auf den Raum, den die Linien umgränzen — geschlossen wird. Es handelt sich hier nicht mehr von einer Zahl von Quadraten, welche in eine Linie gestellt das Parallelogramm bilden, und deren Raum sich zum Raum des ersten Quadrats verhält, wie die Zahl der Quadrate zu 1; es handelt sich hier noch überdies um die Zahl der Quadratreihen, welche auf einander gestellt sind. —

Aus diesem erhellt, daß nur die Zahl die Gesetze des Denkens bei der Steigerung der Vorstellung zum Begriff und bei der Auflösung des Begriffs in die einzelnen Vorstellungen vollständig und klar darstelle, besonders wenn die Form zur Veranschaulichung gebraucht wird. Wie hervorstechend wichtig daher der Zahlunterricht im ersten Elementarunterricht sey, bedarf keines weitern Beweises mehr.

164.

Fortsetzung.

Wir gehen nun zu dem zweiten Akt der intellektuellen Thätigkeit über, und sehen, wie sich die Sprachlehre die Lehre von der Zahl und Form zur Bildung der Denkkraft auf dieser Stufe verhalten.

Das Urtheil ist nichts anderes, als der Ausdruck des Verhältnisses, in welchem die Vorstellung, (welche aber auch wieder ein Begriff seyn kann) zu einem Begriff steht, unter welchen sie in irgend einer Beziehung gehört. „Der Pflug ist ein Ackergeräth;" hier erscheint der Pflug unter dem Begriff: Ackergeräth — aufgenommen, und in diesem Verhältniß ausgedrückt. „Die Wandtafel ist schwarz;" hier ist die Schwärze als Begriff aufgestellt, und die Wandtafel in Rücksicht auf Farbe diesem Begriff untergeordnet. Der Pflug macht folglich nach diesem Ausdruck einen Theil, eine Art von

Ackergeräthschaften aus, so wie die Wandtafel in Rücksicht auf Farbe einen Theil dessen ausmacht, was schwarz ist. Der Pflug und die Wandtafel sind allerdings, wenn man will, als Theile von Größen, aber nur von unbestimmten Größen, des Ackergeräths und der Schwärze, zu betrachten, von denen man nicht mehr sagen kann, Pflug und Ackergeräth seyen dieser oder jener bestimmte Theil des Ganzen. — Wenn ein Urtheil in der Zahl ausgesprochen wird, so muß man zwar das Verhältniß des Theils zum Ganzen nicht nothwendig bestimmen, aber man kann es doch und muß es thun, wenn man ein bestimmtes Urtheil haben will. Z. B. 6 ist ein Theil von 10, ist ein unbestimmtes Urtheil in der Zahl; 6 ist $^3/_5$ von 10 ist ein bestimmtes arithmetisches Urtheil. In Rücksicht auf das Räumliche ist es ganz eben so, und der Unterschied ist bloß der, daß das Verhältniß der Formen zu andern Formen zusammengesetzter ist, als das Verhältniß von Zahlen zu anderen Zahlen.

Für die Urtheile, welche sich nur allein in der Sprache ausdrücken lassen, eröffnet sich eine unendliche Mannigfaltigkeit des Stoffes, weil hier die Dinge in allen Beziehungen und nach allen Eigenschaften und Beschaffenheiten, welche einem Dinge zukommen mögen, gedacht werden können. Das Verhältniß, in welchem im Urtheil die Vorstellung zum Begriff steht, ist in der Lehre von der Zahl immer ein gleichartiges, nämlich immer ein Größenverhältniß. In der Sprache, welche allen und jeden Stoff, also auch aus dem Uebersinnlichen, aus dem innern, sittlichen Leben aufnimmt, lassen sich sehr verschiedenartige und alle mögliche Verhältnisse und Beziehungen ausdrücken, in welchen ein Gegenstand zu dem andern und zu dem denkenden Subjekt selbst gedacht werden kann; so z. B. in dem Verhältniß der Möglichkeit (können), der Nothwendigkeit (müssen), der Pflicht

(sollen) u. s. w. Hier fångt auch die Sprache bereits an ihre Ueberlegenheit über die übrigen Bildungsmittel in so weit geltend zu machen, als sie den Schüler in Freiheit erhålt, und ihn frei bilden låßt. Hat er auf der ersten Stufe auch nichts als großen Wortreichthum gewonnen, so vermag er doch jetzt sein Urtheil deutlich und so wie es sich im Innern gestaltet, auszusprechen. Er ist aber auch nicht mehr in dem etymologischen Theile der Sprache, sondern er ist in den einfachen Satz eingetreten, in welchem sich das Urtheil ausspricht. Das Urtheil drückt die Beziehung der Vorstellung zum Begriffe aus; die Uebungen im Bilden der kategorischen Urtheile sind also im Grunde wiederum nichts anders, als Uebungen im Bilden der Begriffe, da jede Vorstellung, welche mit dem Begriffe verknüpft wird, ein Theil jener Menge von Vorstellungen ist, welche der Begriff enthålt *).

Was aber die Sprachlehre nicht kann, das thut die Zahl- und Formenlehre, sie bringt in das Urtheilen Genauigkeit und Strenge, sie bildet in ihren schulgerechten Uebungen eine gewisse Kraft des Denkens, die auf keine andere Weise so gewonnen wird. Um das Verhåltniß einer Zahl zu der andern zu finden, wird ein Auflösen und wieder Zusammensetzen erfordert, also bereits eine doppelte Thåtigkeit, die recht betrachtet nichts als ein Abstrahiren ist. Wenn das Verhåltniß von 6 zu 10 gefunden werden soll, so ist einmal nöthig, das Maaß zu finden, welches in 6 und in 10 aufgeht. Es muß ge-

*) Auf diese Bemerkung wird sich spåterhin die Regel für die Methode des Sprachunterrichts gründen, daß man die Kinder nicht mit den einzelnen Wörtern umtreiben, sondern sogleich in den Satz gleichsam hineinstellen müsse, um von da aus, wo die Sprache erst Sinn gewinnt, also analytisch, sich des einzelnen Worts nach jedem seiner Zustånde zu bemåchtigen.

funden werden, daß dieses Maß = 2 in 10 — 5mal, in 6 — 3mal enthalten ist, und nun erst weiß das Kind — und es weiß es zuverlässig, und behauptet es sicher gegen jeden Widerspruch — daß 6 3mal der 5te Theil von 10 sey. Eine solche Gründlichkeit und Sicherheit kann unmöglich ohne Einfluß auf alles und jedes Urtheilen bleiben. — Wir könnten die Beziehung der arithmetischen und geometrischen Operationen zur Bildung der Urtheilskraft noch weiter durchführen. Es sey aber hier genug, da sich das Weitere aus dem Lehrgang der Zahlen= und der geometrischen Größenlehre von selbst ergeben wird.

165.

Fortsetzung.

Jeder Schluß leitet aus zweien durch einen gemeinschaftlichen Mittelbegriff verbundenen Urtheilen ein drittes Urtheil her. Betrachtet man den einfachen kategorischen Schluß nach seiner natürlichen Anlage, so sieht man, daß in der Regel in den Vordersätzen nichts anderes geschieht, als daß die einzelne Vorstellung unter einen Begriff oder eine allgemeinere Wahrheit, und dieser Begriff wiederum unter einen höheren Begriff oder unter eine noch allgemeinere Wahrheit aufgenommen wird. Aus diesem wird im Schlußsatz gefolgert, daß auch die einzelne Vorstellung in dem höheren Begriff enthalten sey.

Die Schwalbe ist ein Vogel,
Ein Vogel ist ein Thier;
Die Schwalbe ist ein Thier.

Allein durch einen Schluß will man keine Begriffe bilden; dieses wird schon als geschehen vorausgesetzt. Man will im Allgemeinen durch die Vergleichung zweier gegebenen Wahrheiten eine dritte finden. Es kommt nicht darauf an, ob der Begriff: Vogel — allgemeiner

sey, als der Begriff: Schwalbe, — vielmehr blos, ob dieselben Merkmale eines Vogels auch Merkmale der Schwalbe seyen. Der Obersatz heißt demnach eigentlich: Schwalben sind eine bestimmte Art von Vögeln, das heißt, die Schwalben sind dieser bestimmten Art von Vögeln gleichgesetzt. Wie es im Obersatz ist, so kann es auch im Gegensatz seyn.

Die Seele ist ein Geist,
Ein Geist ist unsterblich;
Die Seele ist unsterblich.

Die Unsterblichkeit kann ein Prädikat seyn, welches nur Geistern, und sonst keinem andern Wesen zukommt. Im Schlusse macht dieses nicht die mindeste Aenderung. Folglich bleibt auch für den Schluß das allgemeine Schema:

$$\frac{\begin{array}{c}A = B\\ B = C\end{array}}{A = C}$$

wenn gleich ebenfalls gilt, oder, wenn in der Sprache ausgedrückt die Wortstellung kein Mißverständniß verursacht:

$$\frac{\begin{array}{c}A < B\\ B < C\end{array}}{A < C.}$$

$$\frac{\begin{array}{c}A > B\\ B > C\end{array}}{A > C.}$$

Das Ausführlichere gehört nicht hieher, und wir können daher auf Krause, Versuch planmäßiger unmittelbarer Denkübungen; dritter Cursus vor der Hand verweisen. Es fragt sich nur: wie stehen Sprachlehre und Mathematik zu solchen Denkübungen im Verhältniß?

Die Sprache öffnet abermal wieder das reichste Feld für die Entwicklung der Vernunftthätigkeit, indem sie

sich des Stoffes aus allen Lehrgegenständen bemächtigt. Die Uebungen im Bilden der Schlüsse erhalten dadurch eine Mannigfaltigkeit und Vielseitigkeit, wie sie durch kein anderes Bildungsmittel erhalten werden kann. Dadurch wird der Unterricht um so mehr praktisch, jemehr der Lehrer sich von der blosen Form entfernt hält, und so das Kind an dem Anschaulichen lehrt, über das Aeußere und Innere und über die Verhältnisse des Lebens vernünftig nachzudenken. Er bleibt nicht in der steifen Form des Vernunftschlusses, sondern zeigt, wie diese Vernunftschlüsse sich in die freie Sprache des Lebens kleiden. Kurz nur in der Sprache erscheint das vernünftige Denken in völliger Freiheit und in derjenigen Art, wie sich die Gedanken gewöhnlich folgen. — Indessen muß überall im Unterricht die gebundene Uebung der freien Anwendung vorangehen. Man muß den Schüler zuerst streng an der Form und an der Regel halten, damit er sich bewußt werde, was und wie er es thut, ehe man ihn frei sich bewegen lassen kann. Diese Regel stellt sich aber nirgends klarer und einfacher dar, als in dem Gange, welchen die mathematische Anschauung nimmt. Der Schluß erscheint ganz einfach in der geometrischen Proportion. Man hat z. B. $3 : 4 = 9 : 12$. Hier ist $3 : 4$ der Hauptbegriff im Obersatz, $9 : 12$ der Hauptbegriff im Untersatz, der vermittelnde Begriff ist kein anderer, als das Verhältniß selbst, in welchem 3 zu 4, wie 9 zu 12 stehen, das ist aber das Verhältniß von $\frac{3}{4}$ zu Einem Ganzen. Daraus entsteht der Schluß

$$\begin{array}{c} 3 : 4 = \frac{3}{4} : 1 \\ \frac{3}{4} : 1 = 9 : 12 \\ \hline 3 : 4 = 9 : 12. \end{array}$$

Man nehme überdieß noch, daß bei der Darstellung des Schlusses in der Zahl ein Theil des Unterbegriffs

oder die 4te Proportionalzahl fehlen kann, und daß also der Schüler genöthigt ist, diesen Theil zu ergänzen. Wie thut er das? Er untersucht durch Analysis genau, was dann der Oberbegriff wirklich aussage, und formirt darnach seinen Unterbegriff, damit er im Schlußsatz die Proportion mit Sicherheit auszusprechen vermöge. Er sagt: 4 enthält 4 solcher Theile, wie 3 deren 3 hat, so muß auch die zu suchende Zahl 4 solcher Theile enthalten, wie 9 deren 3 hat. Nun ist 9 = 3 x 3, und 12 ist 4 x 3. Damit hat er sich aber den Schluß wirklich konstruirt, und ist sich der Wahrheit seines Schlusses vollkommen bewußt geworden. Jeder Fehler muß hier sogleich zu Tage kommen, denn die Zahl selbst, und nichts als die reine Zahl, ist hier der Gegenstand des Schlusses, und in der Zahl ist alles nothwendig bestimmt. Nur bei dem Gebrauch von benannten Zahlen kann der Schluß in der Form richtig seyn, aber in Absicht auf die Materie falsch. Bei der Bildung der Zahl aber, insofern sie als intensives Bildungsmittel gebraucht wird, ist die Anwendung auf Gegenstände des gemeinen Lebens nicht das Wesentliche. — Das Wort ist ein hohler, leerer Schall, wenn ihm nicht eine Wahrheit oder überhaupt eine Sache als Gedanke unterliegt. Der Schluß in der Sprache kann der Form nach ganz richtig seyn, aber dem Sinne nach durchaus falsch, dann hört aber der ganze Schluß auf, etwas zu bedeuten. — In der zusammengesetzten Proportions-Rechnung erscheint der Kettenschluß durch sehr mannigfaltige, verschiedenartige Zahlverhältnisse oder Urtheile gebildet. Der Gang, welchen hier die Elementar-Arithmetik nimmt, ist ein Zurückgehen auf das einfache Verhältniß und von da aus ein stufenweises Fortgehen zum Zusammengesetzteren, bis man das zusammengesetzte Produkt erhält. Ein solches regelmäßiges von Punkt zu Punkt fortgesetztes

Schließen muß Ordnung und Gründlichkeit in alles Denken bringen.

Wie es in der Lehre von der Zahl ist, so ist es in der geometrischen Größenlehre ebenfalls, und gerade da, wo Zahlenlehre und Formenlehre sich begegnen und Hand in Hand gehen, wo die letztere im Raum veranschaulicht, was die erstere mehr in Abstracto verarbeitet, da liegt das wahre Elementarische. In der Mathematik sind die strengen Beweise, welche geführt werden können, dasjenige, was vorzüglich bildend ist. In den Beweisen der Geometrie legt sich der Schluß einfach hin. Das stete Streben, Gleiches zu finden, um damit immer für das Folgende den vermittelnden Begriff zu erhalten, das ist es, was die Gründlichkeit in allem Denken auf eine Weise fördert, wie die Sprache es durch alle ihre Wörter-Combinationen nimmermehr vermag.

166.

Fortsetzung.

Und nun, glaube ich, sind wir im Stande, den Werth der drei Bildungsmittel, Sprache, Zahl und Form in Rücksicht auf Verstandes- und Vernunftbildung richtig zu bestimmen.

Daß die Sprache, also auch der Sprachunterricht das wichtigste und allgemeinste intensive Bildungsmittel sey, muß schon darum zugegeben werden, weil ja jeder Gedanke, betreffe er das Uebersinnliche, das Zeitliche oder das Räumliche, sich in die Hülle der Sprache kleidet. Durch sie wird der wechseitige Austausch der Gedanken unter den Menschen möglich, und so wird durch sie eine immer neue Anregung der inneren Thätigkeit bewirkt. Ist der Mensch seiner Sprache vollkommen mächtig, so ist der Gang seiner Gedanken durch nichts gehemmt, ja das Wort, mag er es denken oder sprechen,

erzeugt wieder den neuen Gedanken, und so ist die stete Wechselwirkung des Worts auf den Gedanken und des Gedankens auf das Wort vermittelt; ja wir haben gar keinen Begriff davon, wie überhaupt etwas ohne ein Wort oder ein Zeichen der Art gedacht werden könne. Ist der Mensch seiner Sprache vollkommen mächtig, so spricht sich der Gedanke so aus, wie er gedacht wird. Die Sprache ist somit die freieste Hülle der Gedanken; in ihr bewegt sich das Leben des Geistes, zwar nothwendigen Gesetzen gemäß, aber ohne Beschränkung der Thätigkeit. Jedes Sprachgebäude ist aus dem inneren, intellektuellen Bedürfniß entstanden, und vervollkommnet sich auch in dem Maaße, als das Bedürfniß durch steigende Verstandes- und Vernunftbildung vermehrt wird. Darum drücken sich auch in den Formen jeder Sprache die Denkgesetze selbst ab und aus. Eine Sprachlehre ist an sich eine Vernunft- oder Denklehre, und wird die Sprache naturgemäß gelehrt, so wird die Vernunft mit ihr und in ihr von selbst gebildet.

Allein die Sprachtheile, die Wörter, welche die Sprache enthält, sind nicht etwas in der Seele nothwendig Gegründetes, sie sind vielmehr Namen, welche in jeder einzelnen Sprache anders klingen. Es giebt hier keine Zusammenfügung, welche sich in einer stetig fortschreitenden Reihe fortführen ließe. Die Sprachlehre läßt den Satz auch nach und nach entstehen, und geht auch vom Einfachen zum Zusammengesetzten fort; aber eine solche lückenlose Reihenfolge von Uebungen, wo immer das zweite unmittelbar aus dem erstern hervorgeht, und sich auf dasselbe stützt, wie sie die Elementarmathematik darstellt, kann die Sprachlehre nicht konstruiren, und doch ist alles daran gelegen, daß sich die Seele Schritt vor Schritt der Art ihres Verfahrens vollkommen bewußt werde. Die Hauptsache aber ist, daß bei

jedem Urtheil in der Sprache immer zwei Dinge in Betracht kommen, der Inhalt des Gedankens und die Art der Darstellung in der Sprachform. Je tiefer aber die Stufe der Entwicklung ist, auf welcher das Kind steht, desto weniger ist es im Stande, seine Aufmerksamkeit auf Verschiedenartigem zugleich festzuhalten. — Der Zahlenunterricht hat es nur mit der Zahl und mit sonst nichts zu thun. Kein anderweitiger Stoff, keine Beschaffenheit desselben kommt hier in Betrachtung; die Aufmerksamkeit und überhaupt die innere Thätigkeit wird auf nichts anderes Verschiedenartiges abgelenkt und zerstreut. So kommt dann auch die Art, wie der Verstand dabei arbeitet, die Thätigkeit selbst viel sicherer zum Bewußtseyn. Die Zahlenlehre ist daher das allereinfachste, intensive Bildungsmittel, besonders für diejenige Stufe der Entwicklung, auf welcher der Schüler noch nicht Mehreres, Verschiedenartiges festzuhalten vermag. Die geometrische Größenlehre bietet jene Mannigfaltigkeit von Combinationen nicht dar, welche die Zahlenlehre darbietet, sie kann es nicht, weil sie es mit dem beschränkten Raum zu thun hat, innerhalb dessen sie ihre Formenreihen nicht durch Aufbauung vervielfältigen und steigern kann, wie sie will, was die Zahlenlehre kann, weil sie in ihren Zusammensetzungen durch keinen Raum beschränkt ist. Dagegen veranschaulicht sie, und stellt dasjenige im Aeußeren dar, was die Zahl in Abstrakto darstellt. Sie giebt in ihren Formen ein allgemeines Schema, einen allgemeinen Ausdruck für die Verhältnisse, welche die Zahlenlehre, auf eine unendlich vielartige Art ausdrücken kann. Hier wo die geometrische Größenlehre in der Zusammensetzung und Ausmessung ihrer Formen mit der Zahlenlehre zusammentrifft, hier ist der eigentliche Elementarpunkt. Allein an sich ist die Zahlenlehre blos eine

Längenlehre, sie arbeitet nur nach Einer Dimension, denn sie gehört der Zeit an. Die geometrische Größenlehre arbeitet als Flächenlehre nach zwei, und als Körperlehre nach drei Dimensionen. Die Form stellt aber nach ihren doppelten Dimensionen in der Fläche dasjenige nur um so anschaulicher dar, was Produkt zweier oder auch mehrerer Zahlen ist. Alles übrige, was in der Geometrie die Lage der Linien und ihr Verhältniß zu der Figur betrifft, gehört der Formenlehre allein an, und scheidet die letztere spezifisch von der Zahlenlehre, wenn gleich diese bei dem Ausmessen immer in Anwendung kommt.

Es kann nicht fehlen, die Mathematik muß nothwendig den gründlichen, geordneten und alles ordnenden Denker bilden. Aber sie setzt ihn nicht in Freiheit, und der beste mathematische Denker kann, wenn er über Dinge des gemeinen Lebens urtheilen soll, hinter demjenigen sehr zurückstehen, welcher seinen gesunden Menschenverstand blos im Umgange mit andern und im Leben geübt hat. Wenn aber dieser leicht ein unerträglicher, seichter Schwätzer wird, so ist jener in Gefahr in seinem Urtheilen steif, unbehülflich und einseitig zu werden. Was folgt daraus? Anderes wohl nicht, als das, daß man das eine thun müsse und das andere nicht lassen. Nur durch die Verbindung des mathematischen mit dem Sprachunterricht, welcher — insofern er alle Gegenstände des Lebens in seinen Kreis hereinzieht — das Urtheil in der Anwendung auf das praktische Leben leitet, wird zu gleicher Zeit Gründlichkeit und Freiheit, und damit erst Richtigkeit des Denkens gewonnen.

Man vergleiche mit dem in diesem und in den vorhergehenden §§. Gesagten Weiß und Tillichs Beiträge zur Erziehungskunst 2. B. 1. und 2. Heft; die wissenschaftliche Darstellung der arithmetischen und geometrischen Anschauung

mit Rücksicht auf den arithmetischen Elementarunterricht. Schwarz, Erziehungslehre 4. B. S. 159 — 172 und S. 204 — 223. Pestalozzi, Wochenschrift für Menschenbildung 3. und 4. B. über die Idee der Elementarbildung und den Standpunkt ihrer Ausführung, vorzüglich 3. B. S. 127 — 140. Diese Abhandlungen müssen nicht nur gelesen, sondern im eigentlichen Sinne studirt werden.

167.

Die technischen Elementar-Gegenstände.

a) Sprechen und Lesen.

Die Lehrgegenstände der dritten Reihe (s. S. 233) sind praktischer Natur, und verhalten sich auch zu den drei formalen Lehrgegenständen, wie die Praxis zur Theorie zur Bewirkung bestimmter Fertigkeiten. Wird bei den formalen Lehrgegenständen die Auffassungskraft vornemlich in Anspruch genommen, so gilt es hier in diesen Uebungen für besondere Fertigkeiten — der Darstellungskraft *) — oder wenn Schönes gebildet werden soll — der Kunstkraft. Sie können sich unmöglich trennen von den erstern, und schließen sich auch dann, wenn man sie um ihres eigenthümlichen Zwecks willen in besondern Stunden betreiben muß, an sie stets an.

Mit dem richtigen Sprechen wird die erste Grundlage des Sprachunterrichts gelegt. Der Hauptzweck ist vorerst die Organe zu üben, damit jedes Wort richtig artikulirt hervortreten könne. So wie der Satz deutlich gesprochen wird, fängt auch die Seele an sich der in ihm enthaltenen Wahrheit zu bemächtigen. Die Theile des Wortes, die Laute, werden dadurch, daß das Gehör theilnimmt, unterschieden; das Lesen, als Lautlehre, kann nun beginnen, und ein Laut nach dem andern kommt an die Reihe. — Je mehr das Sprechen in Verbindung mit dem Lesen sich zum zusammengesetzten deutlichen und

*) S. Volksschule rc. §. 56.

nachdrucksvollen mündlichen Vortrag ausbildet, desto größer wird die Rückwirkung desselben auf das tiefere Eindringen in die in der Sprache enthaltene Wahrheit, desto bildender werden die Uebungen im mündlichen Vortrag für Verstand und Gefühl, und desto mehr gewinnt auch der ganze Sprachunterricht an Einfluß auf die intellektuelle Bildung.

168.

b) Die elementarische Gesanglehre.

Ob die Musik unter die Gegenstände des Elementarunterrichts aufzunehmen sey, darüber ist gegenwärtig kein Streit mehr. Ihre Wirkung auf das reine, unbefangene Gemüth ist zu groß, als daß ein musikalischer Unterricht in irgend einer Elementarbildungs-Anstalt fehlen dürfte, auch wenn man ganz von dem Grundsatz (§. 82.) absieht, daß kein Talent in einer öffentlichen Anstalt der Art unangeregt bleiben dürfe. Sie wirkt mächtig auf das Gefühl, das heißt, durch sie werden alle Kräfte angeregt, und ihr volles Leben gefördert. Wie viel daher die Menschenbildung durch eine elementarische Pflege dieses Unterrichts-Zweiges gewinnen müsse, ist einleuchtend. Das Tonwesen, in seiner Reinheit und Natürlichkeit gedacht, ist etwas wahrhaft Himmlisches, es zieht über die Erde empor in ein höheres Reich des Schönen. Die Töne erregen Gefühle, die keinen sinnlichen Gegenstand haben, und die offenbar heiliger, religiöser Natur sind.

Verbindet sich daher die Musik noch mit der Sprache, und zieht sie damit die religiöse Wahrheit selbst in ihre Melodien herein, dann hat gewiß die Erde nichts, das so zum innersten Leben dränge, und das Streben des Menschen durch eine so überirdische Weihe heiligte. — Die Musik in ihrer veredelten Gestalt ist, wenn sie unter einer ganzen Nation allgemein wird, ein gar

nicht zu verkennendes, herrliches National=Bildungsmittel, denn was als Bildungsmittel bei dem einzelnen Menschen solche Wirkungen hervorbringt, was müßte das erst wirken, wenn es als solches in das allgemeine Volksleben übergienge! Allein wir sprechen ausdrücklich von der Musik in ihrer veredelten Gestalt. Sie ist das nicht, so wie wir sie jetzt haben. Sie ist gewöhnlich ein Kitzel für das Ohr, in ihren manirirten Tonverbindungen, oder umgekehrt ein Geschrei in dem Munde des Rohen. In unaufhörlichen Künsteleien berührt sie oberflächlich die reizbaren Nerven und findet keinen Weg zum Herzen. Ihre ursprüngliche natürliche, alles mit sich zum Höheren fortreißende Kraft kennen wir kaum mehr, weil wir sie blos zur Dienerin für das augenblickliche Vergnügen herabgewürdigt haben, oder weil wir gar dasjenige, was durch seinen Total=Eindruck Herzenssache seyn und bleiben sollte, Ton für Ton analysiren, und als Kunstprodukt dem Urtheil des Verstandes unterwerfen wollen. So wurde der Geschmack nach und nach ins Oberflächliche hinaus getrieben, die wahre Kraft der Musik wird nicht mehr tief empfunden, und höchstens noch das Gemüth in dem einfachen Liede und in dem Kirchengesang angesprochen. Wir können freilich den verdorbenen Tongeschmack der Zeit nicht ändern und verbessern, wie wir wollen, denn er ist das Produkt des überall in allen Verhältnissen verkünstelten Lebens, und geht daher aus dem ganzen Geiste der Zeit hervor. Aber wenn irgend etwas besseres zu pflanzen ist, so kann es nur da geschehen, wo alles Edlere und Bessere, wenn gleich nicht mehr für unsere Zeit, doch für eine kommende, gegründet werden muß.

In dem Elementarischen, wo alles auf dasjenige, was im Menschen liegt, zurückkommt, kann nur von der Menschenstimme die Rede seyn, mithin nur von dem

Gesang. Er, der Gesang, ist es auch allein, von dem wir Wirkungen, wie die oben angegebenen sind, erwarten dürfen, denn nur aus ihm und in ihm spricht der ganze Mensch und sein Gefühl. Und daß wir es auch hier wiederholen — nur das Einfache ist das Elementarische, nur der schmucklose, natürliche Gesang, wie er heraussteigt aus der reinen Menschenbrust, aus der Tiefe des natürlichen Gefühls, und so für jeden, der Gefühl hat, zur eindringendsten, beseelten Sprache des Herzens wird. Ueber die einfache Melodie und Harmonie soll sich die Elementarlehre, besonders in der Schule, nicht hinaus drängen, denn damit gerade bleibt sie gesichert vor der Verkünstlung und vor dem musikalischen Theaterputz, und legt doch — mehr soll die Elementarlehre auch nicht leisten — das unumstößliche Fundament der wahren Kunstbildung.

In der Musik sind die Töne selbst allerdings das Wesentliche. Diese Töne sind eine Sprache, die etwas Inneres, ja oft etwas Höheres ausspricht, wofür die gewöhnliche Sprache keine Worte mehr hat. Aber wenn diese Töne verstanden und tief gefühlt werden sollen, so müssen sie durch Worte geleitet seyn. Und durch was für Worte? Durch Worte, deren Sinn dem tiefsten schönsten Gefühle verwandt ist. Der Elementarunterricht, der sich die religiöse Bildung der Kinder zum Ziel setzt, darf nicht einen Text aufgreifen, welchen er will, er muß die Kraft, welche in den Tönen waltet, vornemlich auf dasjenige hinlenken, was da werth ist, daß das kindliche Gefühl dafür aufgeregt und belebt werde. Geschieht das nicht, so wird abermal die Musik zu nichts anderm, als zur Dienerin der Sinnlichkeit gemacht, und der ganze große Werth der Musik für Herzensbildung schon auf der ersten Stufe der Entwicklung, da wo das Gefühl noch ganz rein spricht, durchaus vernichtet. Ja, wenn

die Musik schon bei Kindern zu Tändeleien mißbraucht wird, so kann sie eben um der entschiedenen Macht willen, welche sie über den fühlenden Menschen behauptet, auf die Bildung nicht nur nicht vortheilhaft, sondern sie muß eher schädlich wirken. Die Texte, welche man unterlegt, dürfen zwar nicht geradezu Lieder-Verse aus dem eingeführten Gesangbuch seyn, aber sie sollen doch immer etwas Höheres athmen, als Gedanken des gewöhnlichen prosaischen Lebens, man soll Texte wählen, die dem sittlichen und religiösen Gefühle Nahrung geben. So und nur so wird der elementarische Gesangunterricht dem Zwecke der Schule entsprechen.

Ueber das was der Gesang als Elementar-Bildungsmittel sey, und über die Grund-Ansichten für den elementarischen Gesangunterricht lese man: Pestalozzi's Wochenschrift f. M. B. 2. B. 4. Stück und 3. B. S. 1—54. Die letztere Abhandlung ist als Einleitung in die von Pfeifer und Nägeli herausgegebenen Gesangbildungslehre auch besonders abgedruckt und ausgegeben worden.

169.

c) Das Rechnen.

Das Rechnen als Fertigkeit betrachtet, trennt sich von der elementarischen Zahlenlehre gar nicht ab. Es geschieht ja dabei nichts Verschiedenartiges. Jede fortgesetzte Uebung führt ja zur Fertigkeit, nämlich dazu, das der Mensch am Ende dasjenige, was er Anfangs nach der Regel, und, der Gründe seines Verfahrens sich bewußt, gethan hat, gleichsam bewußtlos hervorbringt. Die Elementarlehre hat hier nichts zu thun, als die sich entwickelnde oder vielmehr schon in etwas erstarkte Kraft auf die Gegenstände hinzulenken, an welchen sich diese Kraft im Leben äußern soll. Es sind Kunstgriffe, es sind Erleichterungsmittel zur Auflösung verwickelter Aufgaben, welche hier gelehrt werden, weil es im Leben nö-

thig ist, für sein Thun den kürzesten Weg zu wählen. Weil aber im Elementarunterricht nichts gethan werden soll, wobei sich der Schüler nicht der Gründe seines Verfahrens bewußt wird, so ist von selbst klar, daß solche mechanische Kunstgriffe und Erleichterungsmittel nur auf der höchsten Elementarstufe gelehrt werden dürfen, da nämlich, wo der Schüler schon befähigt ist, die Gründe für sein Verfahren, so es gefordert wird, nachzuweisen.

170.

d) Das Messen.

Das Messen haben wir hier blos um der Vollständigkeit willen aufgenommen. Es ist nichts anders als die Praxis der Formen- und Größenlehre mittelst Anwendung der Zahl. Die Uebungen im Messen alles Meßbaren im Raum und in der Zeit sind von großem elementarischen Werth, und zeigen ihren Einfluß auf alle und jede Kunstfertigkeit. Das Messen von Linien, Flächen und Körpern im Großen und im Kleinen, mit dem bestehenden oder einem angenommenen verkleinerten Maaßstab sollte als die wahre praktische Formenlehre allem Unterricht in der theoretischen Geometrie vorausgehen, denn nur so bildet sich das richtige Augenmaaß, und nur unter der Voraussetzung eines richtigen Augenmaaßes wird eine klare und vollständig richtige geometrische Anschauung möglich. Wie auf diese Art Gründlichkeit im Denken überhaupt gefördert werde, darf nach dem, was im Paragraphen 162. und folgg. gesagt worden, nicht mehr bewiesen werden.

Mit dem Messen der Zeit ist es ganz ebenso. Es fällt in die Rhythmik der Gesanglehre, und hat, verbunden mit dem Ton, in den Taktverhältnissen seine Uebung und Anwendung.

171.

e) Das Zeichnen.

Der Unterricht im Zeichnen ist auf das Messen gebaut, und kann ebenfalls als ein praktischer Unterricht der Formen- und Größenlehre, in Rücksicht auf die Darstellung der Formen angesehen werden, und das ist er auch in seinen ersten Elementen. Er kann sich aber als Kunstunterricht innerhalb derjenigen Formen, mit denen es die elementarische Größenlehre zu thun hat, nicht lange halten, sondern hebt sich bald über dieselben heraus zu höchst mannigfaltiger Gestaltung und Zusammensetzung. Die Mathematik hört hier auf, das Gesetz für das Bilden zu geben. Das ästhetische Gefühl tritt an ihre Stelle, denn es gilt hier nicht mehr dem Wahren, sondern dem Schönen.

In demselben Verhältniß, in welchem die geometrische Größenlehre zu dem Denkvermögen, steht die Zeichnungslehre zu dem ästhetischen Gefühlsvermögen. Hier kommen also die Formen nicht als ein Gegenstand des Wissens und des Berechnens in Betracht, sondern in so fern sie Wohlgefallen erregen, und geben damit den Stoff ab für die Bildung des Schönheits- und Kunstsinnes.

Wenn man fragt, ob das Zeichnen in den Elementarunterricht aufgenommen werden müsse? so müssen wir die Frage unbedingt bejahen. Eben so bejahend muß die Antwort ausfallen, wenn von dem Elementarunterricht in der Volksschule die Rede ist, denn einmal darf ein Talent, in welchem die Thätigkeit für einen sehr bedeutenden Zweig der Kunst begründet ist, in der öffentlichen Schule nicht unangeregt bleiben, und dann setzt ein sehr großer Theil der Professionen und der mechanischen Gewerbe eine elementarische Geschicklichkeit im Zeichnen der Grundformen voraus. Es kann daher nur

noch gefragt werden: was ist hier das Elementarische? und wie weit muß der elementarische Weg auf jeden Fall verfolgt werden?

Das ästhetische Gefühl zu wecken, und dem Kunstsinn die erste Nahrung zu geben, wäre die Aufgabe für diesen Unterricht. Bei allem, was wir schön nennen, ist Uebereinstimmung in den Theilen, natürliche Beziehung des Mannigfaltigen zum Ganzen (S. 32). Diese Uebereinstimmung kann nur auf der untern Stufe des Schönen, das heißt in dem Regelmäßigen bestimmt nachgewiesen werden. In den höhern Graden des Schönen genügt keine Verstandesregel mehr für die Beurtheilung des Schönen, alles kommt am Ende auf ein Gefühl zurück, welches zu tief in der Seele liegt, als daß wir bestimmte Gesetze darin unterscheiden könnten. Für die Weckung und Ausbildung dieses Gefühls giebt die Natur den Stoff und das Muster.

Wenn nun die Bildung des Sinnes für das Schöne in der Bildung des Sinnes für das Regelmäßige ihre Grundlage hat, so muß auch alles Darstellen des Schönen in der Form mit dem Darstellen des Regelmäßigen in der Form elementarisch beginnen. Schon die Formen- und Größenlehre behandelt in dieser Hinsicht die Formen nicht nur als einen Stoff für das Wissen und Berechnen, sondern sie stellt auch die regelmäßigen Formen für die ästhetische Anschauung auf, um das Gefühl für das Schöne zu wecken und zu üben. Diese regelmäßigen Formen richtig zeichnen zu lassen, ist das erste Geschäft der Zeichnungslehre. Von diesen Grundformen kann der Unterricht nur zum freien Bilden regelmäßiger Formen, in welchen sich das Talent sogleich zeigen wird, übergehen. Will man in der Landschule nicht weiter gehen, so mag man sich dieses Ziel immerhin setzen. Für den Handwerker und Professionisten ist aber

dieser Unterricht in der That noch nicht hinreichend. Man kann hier abermals nur bei dem Zeichnen der ebenen Flächen stehen bleiben, wobei dann kein Schatten und Licht in Betracht kommt; doch muß man den Unterricht im Nachbilden einzelner Naturformen nach den allgemeinen Umrissen damit verbinden. Von hieraus geht die Elementarlehre zum Zeichnen der Körper, also zur Perspektiv-Zeichnung fort, und damit tritt der Gegenstand im Verhältniß der Entfernung seiner Theile von dem Auge, so wie er erscheint, herein; die Zeichnung erhält Schatten und Licht und wird so durch Schattirung eine Darstellung des Körpers, des Gegenstandes im Raume. Doch dieses gehört schon in die Realschule.

Von den geradlinigen Formen geht der Unterricht in das Zeichnen der krummlinigen, und von da stufenweise in das Zeichnen der Pflanzen über. Hiemit tritt er dann aber schon aus dem Gebiete des Elementarzeichnens in das — des Kunstzeichnens, und die Elementarschule (namentlich die Mädchen-Schule) hat das Höchste gethan, wenn sie den Schüler so weit zu führen im Stande ist, was nur in den Schulen für die gebildeten Stände der Fall seyn möchte.

172.

f) Das Schreiben.

Das Schreiben gehört der Formenlehre an. Die Sprache giebt den Stoff. Es ist nichts anders, als ein Zeichnen von Formen für die Bezeichnung der Laute und Wörter, wofür die Zeichen, in so fern sie blos üblich sind, nicht als etwas Nothwendiges, in dem Wesen der Form elementarisch Gegründetes, sondern blos als etwas Zufälliges angesehen werden können.

Die Nothwendigkeit dieser Fertigkeit für das Leben als eines unentbehrlichen Förderungsmittels alles geisti-

gen Verkehrs ist keinem Zweifel unterworfen. Wo die Zeichnungslehre nicht angewendet werden kann, muß die Schreiblehre die Lücke nothdürftig ausfüllen, darum ist es auch sehr nöthig, daß der Lehrer diesen Unterricht nicht vernachläßige, sondern alle Mühe anwende, um die Handschrift seiner Schüler nicht nur zu einer leserlichen, sondern zu einer schönen Handschrift auszubilden.

173.

Elementarstufen.

Ist der Lehrer mit sich darüber im Reinen, welches die Gegenstände seyen, die in den Elementar-Unterricht gehören, so bleibt ihm die weitere Aufgabe übrig, theils den Umfang, in welchem sie vortragen werden sollen, für den Elementarzweck zu bestimmen, theils sie in Rücksicht auf das innere elementarische Element, (s. §. 149.) das heißt, auf den Elementar-Zustand unddie Fähigkeit seiner Zöglinge zweckmäßig zu ordnen.

Wir haben nemlich im elementarischen Leben des Kindes drei Perioden unterschieden (§. 67.), die Periode des Auffassens sinnlicher Eindrücke, oder die Periode des Anschauungs-Vermögens, die Periode des vorherrschenden Gedächtnisses und der Einbildungskraft und endlich die Periode des vorherrschenden Verstandes. (Die beiden weiteren Perioden liegen außerhalb des Elementarzustandes.) Nach dieser Ansicht müssen sich eben so viele Elementarstufen unterscheiden lassen, welche der Zögling in seiner Elementarbildung durchwandern muß.

1) Auf der untersten Elementarstufe hat es der Unterricht mit den Vorübungen zu thun.

a) Die Uebung der Sinnen-Werkzeuge im richtigen Auffassen des Aeußeren, die Uebung der Sprachkraft und die Uebung der Hand im Bilden von Linien, Winkeln, Figuren — macht den rein-formalen und gymnastischen Theil des ersten Unterrichts aus.

b) Der Unterricht faßt den Schüler auf dem Standpunkte, auf welchem er steht. In dem Kreise, in welchem er lebt, hat er schon vieles gesehen, gehört, erfahren. Die Dinge um ihn her, die Erscheinungen der Natur, die beschränkten Verhältnisse seines Lebens und die Menschen, welche in diesen Verhältnissen wirken, und in der nächsten Beziehung zu ihm selbst stehen, sind Gegenstände seiner Beachtung gewesen. Hier liegen auch die ersten (Ur-) Elemente alles menschlichen Wissens und Könnens. Des Lehrers erstes Geschäft ist es, Klarheit, Bestimmtheit und Ordnung in diese dem Zögling zuströmende Masse von Vorstellungen zu bringen; dieses macht den materiellen Theil des ersten Unterrichts aus.

c) Der Lehrer führt den Zögling in sein eigenes Inneres hinein, lehrt ihn die Sprache seines Gemüths verstehen, und erweckt auf diese Weise den moralischen Sinn und gründet den religiösen Glauben. Das religiös-moralische Element des ersten Unterrichts.

Endlich d) bewirkt er diejenige elementarische Fertigkeiten, welche für den weiteren Unterricht unentbehrlich sind. Hierin (in Verbindung mit a)) liegt das technische Element des ersten Unterrichts.

2) Auf der zweiten Elementarstufe

a) steigert nicht nur der Lehrer die gymnastischen Uebungen der ersten Stufe zur Bewirkung von Fertigkeiten, sondern es scheiden sich auch die formalen Bildungsmittel, Sprache, Zahl und Form, zu besonderen Lehrgegenständen aus.

b) Aus der allgemeinen Anschauungslehre der ersten Stufe entwickeln sich die besonderen Elemente derjenigen Wissenschaften, welche betrachtender Na-

tur sind, nemlich die Elemente der Naturgeschichte, der physischen und politischen Geographie, der Geschichte und Statistik des Vaterlandes. Ihre Verbindung zu einem Ganzen lehrt die Schulmethode.

c) Aus den inneren Anschauungen heben sich immer bestimmter die sittlichen und religiösen Wahrheiten heraus, und der Lehrer verdeutlicht und belebt sie durch Anwendung der biblischen Geschichte, und prägt sie dem Gedächtniß ein.

d) Die Elementarlehre im schriftlichen Darstellen scheidet sich in eine Schreib- und in eine Zeichnungslehre aus. Die Gesanglehre beginnt.

3) Auf der dritten Elementarstufe der Verständigkeit

a) kommt Regel und Zusammenhang in alle formalen Unterrichtsfächer. Aus den Sprachübungen bildet sich eine Sprachlehre, aus den — vorzüglich aus dem Sprach-Unterricht hervorgegangenen — Denkübungen eine Denklehre. Der Form- und Zahl-Unterricht findet in dem Real-Unterricht seine Anwendung.

b) Der Unterricht in der Naturgeschichte geht in eine elementarische Naturlehre und überhaupt in eine umfassende Naturbetrachtung über. Der geographische Unterricht erweitert sich, und schreitet zur mathematischen Erd- und Himmelskunde fort. Die Vaterlands-Geschichte wird zur Weltgeschichte.

c) Die biblischen Geschichten werden eine fortlaufende Geschichte der göttlichen Vorsehung, und die auf historischem Wege gewonnenen Religions-Wahrheiten bilden sich zu einer systematischen christlichen Religionslehre aus.

Endlich d) werden die Leseübungen zu Deklamations-Uebungen. Die Zeichnungslehre wird fortgesetzt, und sie sowohl, als der Gesang und die Sprache wird ihm Mittel für die Geschmacksbildung.

Ueberhaupt tritt nun erst der Schüler an die Schwelle der freien Kunst, und damit ist er auch nahe an dem Heraustreten aus seinem Elementarzustande. Die Elementarlehre hält ihn nur noch an dem gegebenen Schönen fest, und sucht sein Gefühl für dasselbe in der Rede, in der Musik, in der Zeichnung u. s. w. zu wecken. So bald er anfängt, nicht nur blos das Gegebene nachzumachen, sondern das Schöne wirklich frei zu produziren, ist er in dieser Hinsicht nicht mehr als Elementarschüler zu behandeln; er tritt in die Periode der schöpferischen Phantasie.

Die Modifikationen, welche der Lehrplan in der Schule in Hinsicht auf diese Elementarstufen erleidet, giebt die Schulkunde im 2ten Theile an.

174.

Das Verhältniß des Unterrichtsstoffes zur Religion.

Ein Ziel bleibt allem und jedem Elementar-Unterricht. Alle Kenntnisse und Fertigkeiten, zu welchen der Unterricht verhilft, sollen das Kind dahin bringen, daß es dereinst im Stande sey, seiner hohen, seiner sittlich-religiösen Bestimmung auf Erden zu leben, und für dieselbe nach dem Maaße seiner ihm von Gott verliehenen Kräfte auf der Stelle, auf welche es von Gott gesetzt wird, zu wirken. So müssen alle und jede Kenntnisse und Fertigkeiten mittelbar oder unmittelbar der Sittlichkeit und Religion dienen. — Dieses Ziel soll am allerwenigsten der Elementarlehrer aus dem Auge

verlieren, denn eben er soll den religiösen Sinn pflanzen, und seine Schüler frühe fühlen lassen, wohin alles Wissen am Ende führen müsse, wenn es einen wahren Werth haben, und nicht ein todtes, unfruchtbares Wissen, oder ein bloßes Bruchstück, ohne Zusammenhang mit dem Höchsten aller wahren Bildung, bleiben solle. Alle Kenntniß des Aeußeren und des Menschenlebens soll schon durch den Elementar-Unterricht zu einer religiösen Ansicht der Dinge werden, und den Schüler zu einer religiösen Denk- und Empfindungs-Weise erheben. Alle Fertigkeiten erwerbe er sich, weil sie ihm mittelbar oder unmittelbar zur Erreichung seiner hohen Bestimmung nöthig sind, und eben darauf hat der Unterricht bei jedem Lehrgegenstande der Art Rücksicht zu nehmen.

Dieses Verhältniß zum Höchsten giebt aber dem Unterricht in allen Lehrfächern einen ganz eigenen Geist, und bestimmt das Materiale eben so sehr, als die Methode. Alles bekommt durch dieses Hinwirken auf Ein Ziel Einheit und Zusammenhang, und der Elementar-Unterricht wird dadurch ein zusammenhängendes Ganzes.

Anmerk. Hier, im Nächsten, Ersten, bei der noch ganz einfachen, natürlichen Ansicht der Wissenschaft drückt sich die Beziehung am schönsten, klarsten aus, welche sie zu dem Höchsten alles Wissens hat. Steigt der Mensch einmal in die Tiefe der Wissenschaft, und wendet er auf sie ausschließungsweise sein Streben und die ganze Thätigkeit der Seele, so ist es kein Wunder, wenn er ihr Verhältniß zum Höchsten aus dem Auge verliert, indem er mit ganzer Liebe der einzelnen Wissenschaft lebt. Aber eben dieser Vereinzelung, die der wahren Ausbildung leicht schädlich werden kann, soll der erste Unterricht steuern, indem die Kinder schon gewöhnt werden, sich nichts ohne Beziehung auf das Höchste, auf Religion zu denken. Das wird sie in der Folge vor blos leerer, kalter Spekulation bewahren, die ertödtet, statt zu beleben, den schönsten Zusammenhang

alles Wissens zerreißt, und nothwendig Einseitigkeit der Bildung zur Folge hat.

Die Methode des Elementar-Unterrichts.

175.

Nothwendigkeit einer guten Methode.

Auf eine gute, den kindlichen Anlagen und ihrem Entfaltungsgange, so wie der Natur des Gegenstandes angemessene, Lehrart kommt alles an. Sey der Gegenstand noch so reich an Elementarstoff und schon an sich noch so anziehend für Kinder, so wird doch alle Mühe des Lehrers, die Sache den Kindern beizubringen, vergeblich seyn, wenn er seinen Gegenstand nicht in der Ordnung zu behandeln, und der kindlichen Kraft so anzupassen weiß, daß sie ihn ergreifen, und zu ihrem völligen Eigenthum machen kann.

176.

Eigenschaften einer guten Methode.

Eine gute Methode wird im Allgemeinen folgende Eigenschaften haben:

1) Sie muß das eigene Interesse des Schülers für den zu behandelnden Gegenstand erregen und fortwährend erhalten. Sie muß so beschaffen seyn, daß durch sie, ohne alle Zwangsmittel, die Aufmerksamkeit des Kindes und seine ganze Thätigkeit zum Selbstfinden und Hervorbringen dessen, worin es weiter kommen soll, erweckt, belebt und durch den ganzen Gang des Unterrichts unterhalten wird.

3) Die gute Methode muß überall zur Gründlichkeit im Wissen und zur Genauigkeit in allem Thun führen. Sie hat dafür zu sorgen, daß der Gegenstand auf jeder Stufe von allen Seiten beleuch-

tet, und damit das Gelernte zum sicheren Eigenthum der Seele werde.

3) Die wahre Methode muß in der Behandlung ihres Gegenstandes einen festen, ununterbrochen fortgehenden, in der Natur des Gegenstandes gegründeten, und den Entwicklungs- und Bildungs-Gesetzen der kindlichen Anlagen gemäßen Gang befolgen.

Ist

4) Der Lehrer zugleich Erzieher, d. h. hat er nicht nur in einzelnen Fächern zu unterrichten, sondern das gesammte Unterrichtsgeschäft mit Hinsicht auf Erziehung zu leiten, so hat er auch in seinen gesammten Unterricht jene Einheit der Methode zu bringen, welche alle Unterrichtszweige auf den Hauptzweck der Erziehung verbindet.

177.

Theile der Methode.

In der Methode unterscheiden wir

1) den Lehrgang, oder die Anordnung des Unterrichtsstoffs theils im Ganzen, theils in Hinsicht auf jedes einzelne Lehrfach, nach einer festgesetzten, elementarischen Reihenfolge;

2) die Lehrform, oder die Art des Vortrags, den der Lehrer zur Entwicklung seines Gegenstandes gebraucht;

3) den Lehrton, oder das auf persönliche Eigenschaften sich gründende Benehmen des Lehrers, wodurch er seinem Vortrag das gehörige Leben und Interesse giebt, und endlich

4) die Lehrmittel, d. h. den ganzen Apparat von äußeren Hülfsmitteln und Materialien zur Erleichterung eines zweckmäßigen Unterrichts und zur Verdeutlichung dessen, was gelernt werden soll.

A) Lehrgang.

(Methode im engern Sinn.)

178.

Grundsätze zur Feststellung des Lehrganges.

Der Lehrgang wird durch die eigenthümliche Natur des Gegenstandes und durch seinen Zusammenhang mit andern Lehrgegenständen, mit besonderer Hinsicht auf den Gesammtzweck der Erziehung und auf die Ordnung der zu entwickelnden Anlagen, unabänderlich und nothwendig bestimmt. In diesem Sinne, und wenn man vom Lehrgange oder von der Methode im engern Sinne spricht, kann man mit entschiedenem Recht sagen, es gebe nur Eine Methode. Allein wir Menschen, welche das Eine, Nothwendige nie ganz und vollkommen, sondern nur durch Annäherung finden, die wir die Tiefe des Gemüths nie durchaus ergründen, und uns, wenn wir etwas Allgemeines festsetzen wollen, nur an gewisse mehr oder weniger allgemeine Erscheinungen der sich entwickelnden Menschennatur halten müssen, — wir endlich, die sich von eigenthümlichen Ansichten so schwer losreißen, um — wenn ich so sagen darf — die gerade Linie zum Zielpunkt zu finden, — wir Menschen werden immer verschiedene Wege gehen, um zu unserem Ziele zu gelangen. Leitet uns übrigens nur ein richtiger Blick auf das letztere, und verfolgen wir nur den Entwicklungsgang der kindlichen Natur mit einfachem kindlichem Sinne und in unbefangener Beobachtung, und ergreifen wir diese Natur allseitig, so sind die verschiedenen Wege nichts weiter, als verschiedene Manieren, welche, mehr oder weniger glücklich gewählt, früher oder später zum Ziele führen, wenn die Grundsätze der wahren Methode festgehalten werden.

179.

Der elementarische Lehrgang im Gegensatz des wissenschaftlichen.

a) der Elementarunterricht schreitet vom Einfachen zum Zusammengesetzten fort.

In einem guten Lehrgange müssen alle Theile des Unterrichtsstoffes in stetiger Ordnung und Reihenfolge an einander gereiht seyn. Damit ist aber dieser Lehrgang selbst noch nicht bezeichnet. Die Frage: wo fängt man an? und wie führt man die Reihenfolge der Uebungen fort? — kann die Methodenlehre nur aus dem Entwicklungsgange der kindlichen Natur heraus beantworten.

Das Kind fängt, wie wir oben bemerkt haben, in seiner Umgebung, im kleineren Kreise sein Betrachten an. In diesem wird es zuerst einheimisch, und zieht sodann den Kreis seiner Beobachtung erst weiter und weiter. Diesen Gang fordern die Gesetze der Entwicklung seines Denkvermögens. Es schaut an, sammelt ein Mannigfaltiges von Bildern und einzelnen Vorstellungen, vergleicht sie und kommt so zum Begriff und zum Urtheil gleichsam von unten auf. Diesen Weg vom Kleinen ins Größere, vom Einfachen zum Zusammengesetzten *) nehmen wir im Grunde alle auch bei unserm Denken, aber sobald die Wissenschaft als solche sich gestalten soll, so setzen wir zuerst den Begriff oder den Grundsatz, und entwickeln von oben herab, aus keinem andern Grunde, als weil alle Materialen als schon gesammelt angenommen werden, und nun alles daran liegt, daß das ganze Feld der Wissenschaft als ein abgeschlossenes Ganzes von dem höchsten Gesichtspunkte aus über-

---

*) S. Wilmsen, die Unterrichtskunst rc. vierter Abschnitt §. 15.

schaut werde. Die Elementarlehre hält als Anfangspunkt die Grundanschauung fest, und steigert diese dem höchsten geistigen Resultat entgegen; die Wissenschaft stellt sich an das Ziel, und nimmt das höchste geistige Resultat zum Bestimmungspunkt für alle ihre Operationen und Deduktionen, sie mag nun, wie in der Mathematik den zusammensetzenden, oder wie in andern Disciplinen den auflösenden Gang wählen. — Die Wissenschaft kann fehlen, und ein unhaltbares Gebäude in die Luft bauen, wenn sie einen falschen oder einseitigen Grundsatz aufstellt, und alles weitere nach diesem Grundsatz modeln will. Die Elementarlehre kann nicht wesentlich irren, weil sie sich mit keinem allgemeinen Begriff vorgreift, sondern diesen durch Zusammensetzung und Vergleichung gleichsam wie von selbst entstehen läßt. Daher sind auch nur diejenige Wissenschaften in ihren Deduktionen unumstößlich, für welche sich keine vorgefaßte trügliche Idee zum Grundsatz aufstellen läßt, und zu deren Ziel man am Ende auf keinem andern Wege als auf dem elementarischen gelangen kann.

So setzt sich das Elementarische dem streng Wissenschaftlichen geradezu entgegen, indem es die ganze Verfahrungsart umkehrt *). Dieser Elemen-

*) Es ist recht sehr nöthig, daß man diesen Gesichtspunkt nicht aus dem Auge lasse, besonders da die neuere Pädagogik immer den Vorwurf hören muß, sie ziehe zuviel Wissenschaftliches in den Kreis des Elementarischen herein. Das will sie nun gar nicht, vielmehr will sie sich der Wissenschaft recht scharf entgegensetzen durch die ganze Art ihres Verfahrens. — Dagegen sieht man leicht, von welch großer Wichtigkeit ein solcher elementarischer Lehrgang von unten auf für die Wissenschaft und für das wissenschaftliche Studium ist. Hier konstruirt sich das Ganze durch immer neues Hinzuthun von Materialien. Das Fundament ist sicher und unumstößlich, denn es ruht auf der Thatsache;

tarweg ist auch der allein praktische und darum der wahrhaft bildende.

180.

Fortsetzung.

b) Der Unterricht schreitet vom Anschaulichen zum rein Geistigen fort.

Wenn der elementarische Lehrgang vom Kleineren zum Größeren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortgehen soll, so heißt das nicht, er soll mit dem Theil als dem einfachsten beginnen, und zum Ganzen fortschreiten. Was Gegenstand der Anschauung seyn soll, muß immer als ein Ganzes aufgefaßt werden. So ist also nicht das Blatt, oder der Zweig, sondern der Baum das Einfache, in so fern das Kind nicht die Theile zuerst, sondern den ganzen Baum anschaut. Für die mathematische Anschauung ist das Einfachste, die Einheit, der Punkt, die Linie allerdings das Erste, das Ganze, aus welchem sich alles Uebrige konstruirt. Was sich uns im Raume als Körper darstellt, ist nie ein absolut Einfaches, sondern immer ein zusammengesetztes Ganzes, welches aber die Seele als gegebenes Einfaches denkt. Soll der Begriff ein deutlicher und vollständiger werden, so muß man freilich das Ganze in seine Theile auflösen, aber man kann nicht zuerst von den Theilen ausgehen,

---

man ist geschützt gegen jede Täuschung einer vorgefaßten Idee, welche von dem Princip aus sich des ganzen Stoffes bemächtigen will, ehe sie ihn vollständig kennt. Hat man aber den Weg einmal von unten auf durchwandelt, und zwar nur elementarisch einfach bis zu einem beschränkten elementarischen Ziel, wie trefflich ist dann nicht der Wissenschaft vorgearbeitet! wie geordnet liegen ihr dann nicht die Hauptmaterialien zum tiefern Eindringen in den Geist der Sache und zur Verarbeitung auf einem höheren Standpunkte da, nud wie sehr ist ihr dadurch das Auffinden der richtigen allgemeinen Grundsätze erleichert!

weil die Theile nur in so fern etwas sind, als sie in ihrer Zusammensetzung das Ganze bilden. —

Dieses Erste, Einfache nun kann, als Objekt betrachtet, nur etwas Anschauliches seyn, als Thätigkeit ist es die Anschauung selbst, von welcher aus die Geistesthätigkeit immer zusammengesetzter und vom Sinnlichen abgezogener wird, da der ganze Gang der Entwicklung vom Sinnlichen ins Geistige geht. Es entwickelt sich also eine neue Eigenschaft des elementarischen Lehrgangs; dieser geht nämlich vom Anschaulichen zum rein Geistigen fort.

Auch hier erscheint wieder die Elementarlehre im völligen Gegensatz gegen die Wissenschaft. Diese giebt nämlich in dem obersten Grundsatz das abgezogenste, höchste geistige Resultat aller Operationen zuerst, und entwickelt von da aus abwärts alle Theile, welche zu dem Umfang der Wissenschaft gehören. Dieses entgegengesetzte Verfahren modificirt sich in jedem Lehrfach auf eigene Art. In der Religionslehre giebt die Wissenschaft zuerst den Lehrsatz und dann erst das bestätigende und erläuternde Beispiel; die elementarische Religionslehre giebt zuerst das Beispiel, und leitet daraus den allgemeinen religiösen Lehrsatz ab. Die wissenschaftliche Sprachlehre giebt zuerst die Regel, und läßt nach dieser die Beispiele bilden; die elementarische Sprachlehre setzt den Schüler in das Leben der Sprache hinein, läßt ihn aus den gegebenen Sprachmaterialien die Regel abziehen, und hält auf jeden Fall die elementarische-Ansicht fest: zuerst die Sache, dann das Wort! In der Mathematik muß zwar die Wissenschaft ebenfalls mit dem Einfachen beginnen, weil es auch hier keine andere Entwicklung des Gegenstandes giebt, als diejenige, welche von dem Element ausgeht, aber in Verfolgung ihrer Deduktionen bindet sie sich an kein Entwicklungsgesetz der Natur, und

hat genug gethan, wenn sie dem Gesetz der Gründlichkeit getreu bleibt. Die mathematische Elementarlehre muß veranschaulichen und versinnlichen, ehe sie zu den abstrakteren Operationen fortgehen kann, und muß eben darum einen viel steteren, der Entwicklung der kindlichen Natur angemessenern Weg nehmen, als die Wissenschaft.

181.

Fortsetzung.

c) Der Elementarunterricht schreitet vom Nahen zum Entfernten fort.

Aus eben dem Grunde geht der elementarische Lehrgang in Rücksicht auf alles, was Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung ist, vom Nahen zum Entfernten fort. Man vergleiche §. 179. Die Naturwissenschaft thut hier abermals das Gegentheil. Sie fängt mit der Natur im Ganzen an, und steigt so herab zu dem einzelnen Naturprodukt. Die Elementarlehre läßt zuerst das Kind das einzelne Naturprodukt, die einzelne Naturerscheinung betrachten, weil das ihm nahe liegt, und steigt dann aufwärts bis dahin, wo die Wissenschaft anfängt. Die wissenschaftliche Geographie beginnt mit der Erde im Ganzen, ja wohl gar mit dem Verhältniß derselben zu andern Weltkörpern, mit der mathematischen Erdbeschreibung, und kommt so nach und nach herab bis zum einzelnen Ort; die elementarische Geographie geht vom Haus und vom Dorf aus, und erweitert so nach und nach ihren Kreis, bis sie die Erde gleichsam von dem Standpunkt des Kindes aus konstruirt hat*).

*) Die Richtigkeit und Zweckmäßigkeit dieser elementarischen Verfahrungsart bewährt sich auch darin, daß man auf diese Art nie in Gefahr kommt, das Unnöthige auf Kosten des Nöthigen zu betreiben. Wesentlich nöthig ist, daß der Mensch zuerst in seinem Kreise einheimisch werde, ehe

In Absicht auf dasjenige, was in der Zeit geschieht, kann man freilich von dem (der Zeit nach) Nahen zum Entfernten nicht aufsteigen, weil man von der Folge nie richtig auf die Ursache schließen kann, jede Begebenheit aber nur in ihren Ursachen ihre Erklärung findet. Es wäre aber auch wenn man einen solchen Versuch machen wollte, die Regel ganz falsch angewendet, denn das, was später geschieht, ist nie das Einfachere, sondern das Zusammengesetztere, weil die ganze Vergangenheit einwirkt, vielmehr ist diejenige Geschichte die eigentlich elementarische, in welcher sich das Menschenleben noch in seinen einfachen und kunstlosen Bewegungen darstellt.

182.

Der synthetische und analytische Lehrgang.

Aller Stoff des Unterrichts ist in Hinsicht auf seine Quelle von einer doppelten Natur. Entweder nehmen wir ihn aus der äußeren sinnlichen Welt, oder ist er rein in unserm Innern, in uns selbst gegeben, und verbindet sich dann erst in seiner Anwendung mit dem Aeußeren. Zu dem ersteren gehören alle eigentlichen Realien, zu der zweiten Gattung gehört Zahl, Sprache, Religion u. s. w. Die äußere Natur giebt immer etwas Mannigfaltiges, Zusammengesetztes; was aus dem Inneren hervorgeht, ist in seiner Quelle immer das Einfache, aus welchem sich dann erst durch Verbindung und natürliche Schlußfolge das Zusammengesetzte, Höhere bildet und steigert.

---

er seinen Blick auf dasjenige richtet, was ihn in seinen Verhältnissen nicht unmittelbar berührt. Man mag dann auch in Schulen, für deren Unterricht die Zeit ohnedieß karg zugeschnitten ist, nicht so weit kommen, als man wünscht, so ist dann doch das Wesentliche, Nothwendige nicht versäumt.

Im ersten Fall muß man das gegebene Zusammengesetzte zuerst auflösen in seine Theile, um so zu dem Einfachen zu gelangen, und erst dann, wenn man zu dem Einfachsten, zu welchem man kommen kann, gelangt ist, steigt der Gang wiederum zu dem Zusammengesetzten aufwärts. — Im zweiten Fall hat der Lehrer den Anfangspunkt des zu behandelnden Gegenstandes zuerst aufzusuchen, und von da aus alles in einer streng zusammenhängenden Reihenfolge zu entwickeln.

183.

Fortsetzung.

Alles unser Denken besteht in nichts anderem als in einem steten Auflösen und wieder Zusammensetzen der gewonnenen Theile und Vorstellungen zu einem neuen Ganzen, oder zu neuen Vorstellungen. Ein anderes Gesetz befolgt auch die Natur nicht bei allem, was sie produzirt. Alles, was organisch wächst, wird zwar nur durch stetes Hinzukommen neuer Theile groß, aber in diesem organischen Wachsthum offenbart sich ein unaufhörliches Verwandeln, und dieses Verwandeln ist nichts anders als ein unaufhörliches wechselseitiges Auflösen und Bilden zu Hervorbringung einer neuen Gestalt. So ist es dann auch bei der Entwicklung des geistigen Menschen. Allerdings ist nur eine organisch genetische Methode, eine Methode, welche im Unterricht zu bewirken sucht, daß jeder Zögling aus sich selbst heraus in sein Verhältniß und in seine Umgebungen hineinwachse*), die wahre; und daher muß allerdings der Lehrgang, als der vorzüglichste Theil der Methode, ein organisch genetischer (vom Einfachen zum Zusammengesetzten entwickelnder) Lehrgang seyn. Da es aber

*) S. Pestal. Lenzburger Rede in der Wochenschr. f. M. 3. B. S. 109.

keine neue geistige Erzeugung giebt, welche nicht aus der Auflösung oder Zerlegung eines früher vorhandenen Ganzen hervorgienge, so irrt man sehr, wenn man den genetischen Lehrgang mit dem rein synthetischen (zusammensetzenden) als gleich bedeutend nimmt. Ein Lehrgang ist vielmehr nur dann naturgemäß, wenn in demselben das schöne Wechselverhältniß zwischen Auflösung und Zusammensetzung sich überall ausdrückt *). Dieses erscheint wiederum nirgends deutlicher als in den arithmetischen und geometrischen Operationen, und da gerade in diesen sich die Gesetze alles Denkens und das ganze Denkverfahren am klarsten darstellen, — so kann gar die Frage nicht seyn, ob wir diese Operationen zum Muster für die Behandlung aller und jeder Lehrgegenstände nehmen wollen. Hier offenbart sich aber ein stetes Zerlegen und Wiederaufbauen aus den gewonnenen Theilen.

---

*) Mit dieser Bemerkung tritt der Verfasser denjenigen aus der Pestalozzischen Schule entgegen, welche nur den synthetischen Lehrgang als dem Geiste der Pestal. Methode und der Natur gemäß wollen gelten lassen. Man darf nur einen Blick thun in die ersten Elementarbücher Pestalozzi's, um zu finden, daß dieß durchaus nicht seine Meinung sey. Der Schluß, weil die Natur in ihrer Entwicklung vom Kleinen ins Große geht, und weil die Methode ihr Schritt vor Schritt folgen muß, darum ist auch nur auf dem synthetischen Wege die Lösung der Aufgabe möglich — dieser Schluß ist in der That nicht richtig, und beruht auf einem Mißverständniß. Das Kind wächst mit der äußern Natur nicht auf; es soll nur in seine Umgebungen hinein wachsen. Es konstruirt sie nicht erst, sondern es findet sie bereits vor. Alles in der Natur Gegebene ist aber ein Zusammengesetztes, und will man dieses kennen lernen, so muß man zuerst auflösen. Die wachsende Kraft gewinnt auf dem einen Wege soviel als auf dem andern, und nur wenn beide Arten der Thätigkeit angewendet werden, wird das Beste gewonnen.

Vergleicht man die Real-Lehrgegenstände mit den formalen, so ergiebt sich in Rücksicht auf den Anfangspunkt, von welchem jene und diese ausgehen, ein bedeutender Unterschied. Das Element von jenen ist immer ein zusammengesetztes Ganzes. Das Element von diesen ist immer ein Einfaches, der Laut, die Einheit, der Punkt und die Linie, der Ton. Bei dem Denken über die Gegenstände der ersten Art muß man zuerst auflösen, und dann kann man erst wieder konstruiren. In den Operationen der zweiten Art muß man elementarisch zuerst den rein synthetischen Gang wählen, bis man ein Zusammengesetztes erhalten hat, aus welchem man dann nur nach vorangegangener Auflösung ein neues zusammengesetztes Produkt konstruiren kann. Verbunden müssen aber beide Arten der Behandlung bleiben, wenn man nicht gegen die Gesetze alles Denkens verstoßen will, wodurch der Unterricht aufhören würde, elementarisch zu seyn. Betrachtet man auch die Addition und Multiplikation in ihrem Verhältniß zur Subtraktion und Division (Grund-Operationen, welche sich wie Zusammensetzung und Auflösung gerade entgegenstehen) so leuchtet ein, daß sie elementarisch durchaus nicht getrennt werden dürfen, weil sie einander gegenseitig zur Probe dienen, das heißt, weil Richtigkeit des Begriffs und des Urtheils nur dadurch erhalten wird, wenn man beide Wege, den Weg der Zusammensetzung und der Auflösung geht. Welchen Weg man zuerst gehen soll, hängt von der Natur des Gegenstandes ab, und kann in manchen Fällen ganz gleichgültig seyn. Will man jedoch die Sache genau nehmen, so sind folgende Bemerkungen nicht unwichtig.

Handelt es sich um die reine Entfaltung der Kraft, namentlich durch die drei Elementarmittel Sprache (Ton), Zahl und Form, so muß der synthetische Lehrgang aller-

dings den Vorzug vor dem analytischen behaupten, er muß also auch als vorherrschend in Anwendung kommen. Aus einem synthetischen wird er ein organisch genetischer Lehrgang, wenn man die Theile des Stoffes, so wie sie in der natürlichen Reihenfolge sich an einander anschließen, nicht von außen giebt, sondern die Kraft im Selbstbilden frei walten läßt. Allein die Kraft soll in der Erziehung geleitet, auf ein bestimmtes Ziel hingeleitet werden. Wenn Pestalozzi ausdrücklich sagt, der Mensch, wie er seyn soll, zeige in allem, worüber er urtheile, in allem, wozu er rathe, in allem, was er unternehme, einen gesunden, geübten Verstand u. s. w., so wird jeder, welcher dieses treffende Wort unterschreibt, zugeben müssen, daß ein solches Urtheil nicht nur einen entwickelten, sondern einen gebildeten, einen in die Sache, über welche er urtheilen soll, eingeleiteten und eingeweihten Verstand voraussetze. Um über dasjenige, was in den Kreis unserer Beurtheilung gehört, richtig urtheilen zu können, gehört nicht nur eine im Allgemeinen entwickelte und geschärfte Urtheilskraft; man muß bestimmt eingeleitet worden seyn, wie man seine Urtheilskraft mit Beziehung auf ein bestimmtes Feld des Wissens und des Lebens anzuwenden habe. Ist aber dieses, so darf sich der Unterricht freilich nicht auf Zahl, Form und Sprache beschränken, vielmehr muß er die oben angegebenen Realgegenstände ausdrücklich aufnehmen, und den Schüler lehren, wie seine Denkkraft in jedem solchen Feld des Wissens auf eigenthümliche Art wirken müsse, um zu einem richtigen Urtheil darüber zu gelangen. Das thut nun auch die Pestalozzische Methode, aber sie wollte (wenigstens früher) den Realstoff nicht als wirklichen Lehrgegenstand aufnehmen, sondern ihn blos als Hülfsstoff namentlich in den Sprachunterricht verschmel-

zen. Davon ist sie aber offenbar zurückgekommen, denn wie könnte sonst die Pestalozzische Schule einen Leitfaden zum methodischen Unterricht in der Geographie (s. Wochenschr. f. M. 4. B. S. 117. folg.) gut heißen?

Und nun kommen wir auf den Lehrgang zurück. Kein Realobjekt, wenn es auch als etwas Einfaches und Ganzes in der Vorstellung aufgefaßt wird, ist etwas absolut Einfaches, wie das Eins, der Punkt, der Laut; es ist immer etwas Zusammengesetztes, welches, wenn die Vorstellung davon klar und deutlich werden soll, in seine Bestandtheile zerlegt werden muß. Diese Bestandtheile aufsuchen, heißt nichts anderes, als den Gegenstand in gewisser Beziehung auflösen. Um das Urtheil bilden zu können: die Schwalbe ist ein Vogel, — sucht man die wesentlichen Merkmale, welche einem Vogel zukommen, — er hat Federn und kann fliegen — und sieht dann noch, ob dieselben Merkmale auch einer Schwalbe zukommen. Dieses Abziehen der Merkmale ist aber nichts, als ein Auflösen in gewisser bestimmter Beziehung, und nun konstruirt sich erst das Urtheil. Man sieht hieraus, daß nicht das Zusammensetzen, sondern das Auflösen das Erste ist. Sollen nun die formalen Lehrgegenstände also angewendet werden, daß der Unterricht in denselben eine Anleitung zum richtigen Denken über Realgegenstände wird, so ist es nicht hinreichend, blos den synthetischen Weg zu gehen, man muß auch den analytischen wandeln, weil man in der Natur nicht das Einfachste, sondern immer nur ein Zusammengesetztes antrifft.

Es ist in der Natur des Gegenstandes gegründet, daß man in der Formenlehre vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von der Linie zur Verbindung der Linien und zum Winkel, von da aus zu den geschlossenen Figuren, wie sie der Zahl ihrer Seiten nach an die Reihe kommen, aufsteigt. Wenn aber die Figuren gebildet sind,

so ist es eben so nöthig, durch Theilung derselben auf das minder Zusammengesetzte herab zu steigen, denn das Fenster, die Thüre u. s. w. sind gegebene Objekte, von welchen wir erst durch Zerlegung und Auflösung ihrer Theile (in Rücksicht auf Form) eine richtige Vorstellung erhalten. Auf diese Art ist erst dieser Unterricht in der Logik des Räumlichen dem natürlichen Gange des Denkens über das Räumliche völlig angemessen. Und hiermit glaubt dann auch der Verfasser seinen Gang, den er in der „Volksschule rc. S. 230—244" für die Behandlung der Maaß- und Größenlehre im letzten Cursus des Elementarunterrichts vorschreibt, hinlänglich gerechtfertigt zu haben.

Der synthetisch-genetische Lehrgang hat die eigenthümliche Eigenschaft, daß er den Schüler in völlige Freiheit des Bildens setzt. Für die Entwicklung der Kraft ist dieses höchst wesentlich. Sind in dem Vorhergegangenen die hinreichenden Materialien zum Aufbau neuer Wahrheiten oder Lehrsätze gesammelt worden, so überläßt es der Lehrer seinem Schüler, wie er die Materialien anwenden, und was er aus denselben konstruiren will. In diesem ungebundenen Zustande der bildenden Kraft fühlt sich der Schüler natürlich bei weitem froher, und bewegt sich thätiger, als wenn ihm bei jedem Schritt vorwärts immer vorgezeichnet wird, was er zu suchen und zu finden habe. Es lassen sich daher auch von einer solchen Methode höchst erfreuliche Wirkungen versprechen, und es ist in hohem Grade belebend für den Lehrer, wenn er sieht, wie sich die Combinationsgabe der Kinder in so manchen Richtungen bewegt, und wie oft Anwendungen zu Tage kommen, welche dem Lehrer selbst nicht nur neu sind, sondern welche ein überraschendes Licht in gewisse Stellen hineinbringen, in denen er selbst nicht ganz hell sah.

Allein der Lehrer muß schon sehr gewandt und seines Gegenstandes vollkommen mächtig seyn, wenn er sich, ohne sein Ziel zu verlieren, von seinen Kindern selbst will im Lehrgange leiten lassen; er muß am Ende doch wieder Bestimmungen und Andeutungen geben, damit die Thätigkeit der Kinder nicht zu weit von dem Ziele abschweife, zu dem er sie lenken will. Wie wenig man auch in einer durch die Zeit und durch andere Umstände beschränkten zahlreichen Schule ein solches Streben ins unbestimmte Weite durchgehends begünstigen könne, darf keinem ordnungsliebenden Praktiker erst gesagt werden. — Der analytische Lehrgang läßt bei weitem weniger Freiheit des Thuns zu. Ist einmal das zusammengesetzte Ganze gegeben, so sind auch seine Theile gegeben, und weiter nichts, als diese Theile. Zwar kann — man nehme die Formen der Größenlehre zum Beispiel — das Ganze auf verschiedene Art getheilt werden, und dann erscheint immer wieder anderes. Aber ist diese Theilung erschöpft, so kann man nicht mehr weiter gehen, die Auffindungsgabe des Schülers hat keinen weiteren Spielraum mehr, in so fern sie nicht aufs neue konstruirt, und aus der zergliedernden in die zusammensetzende Thätigkeit übergeht. Der analytische Lehrgang steht daher dem synthetischen in Rücksicht auf Mannigfaltigkeit der Anwendung nach; dagegen übertrifft er diesen an Anschaulichkeit der Darstellung. Darum werden alle analytischen Aufgaben leichter gelöst als die synthetischen. Das ist natürlich; das Ganze, die Wahrheit, der Satz liegt mit allen seinen Theilen vor. Es darf nichts weiter hinzu gethan werden; es gilt blos eine natürliche Scheidung der Theile, darum ist auch diese Art des Verfahrens in zahlreichen Klassen viel anwendbarer als die entgegengesetzte. Eine Katechisation über einen Liedervers oder eine Geschichte spricht allgemeiner an,

als wenn man den Satz auf zusammensetzendem Wege frei und ohne etwas, an welchem sich die Aufmerksamkeit festhalten kann, bilden läßt. Man nehme ein Beispiel aus der geometrischen Größenlehre. Gesetzt es soll der Satz gefunden werden, daß alle Dreiecke, welche auf der Grundlinie eines Parallelograms errichtet werden, und in der gegenüberstehenden Seite ihre Spitze haben, einander gleich seyen (ein Satz, welcher den andern begründet, daß alle Dreiecke von gleicher Grundlinie und Höhe einander gleich sind). Man weiß, auf welche Art die Geometrie im rein synthetischen Wege zu diesem Lehrsatz kommt; man weiß aber auch, daß die Operation für Anfänger nicht ganz einfach ist. Auf dem analytischen Wege ist die Auflösung eben so anschaulich als leicht. „Theilet das Viereck durch zwei Ecklinien! Was ist euch in dieser Figur unbekannt? Wie viel habt ihr Dreiecke erhalten?" (die Kinder finden wohl, daß in der Figur 8 Dreiecke unterschieden werden können.) Hier giebt es nun kein Zurückgehen auf die Seiten, denn die Gleichheit der größeren Dreiecke fließt unmittelbar aus der zweimaligen Theilung des Parallelogramms in gleiche Theile durch die beiden Ecklinien. Auf der Anschauung beruht hier alles; die Hauptfigur bleibt und alles wird durch Theilung gefunden. Ob dasselbe auch für alle andere Dreiecke gelte, welche in dem Dreieck errichtet werden können, muß noch weiter untersucht werden. Steht das Dreieck, so muß das Kind abermal mit seinen Theilungslinien arbeiten. Es kann die Auflösung finden, weil es früh gelehrt worden ist, das Parallelogramm auf jede Weise und also auch durch Parallelen in zwei Parallelogramme zu theilen. Die Spitze des Dreiecks wird ihm der natürliche Theilungspunkt, es zieht seine Parallele und findet, ohne die Hauptfigur zu verändern, daß es blos den früher gefundenen Satz zweimal in An=

wendung bringen dürfe, um seine Aufgabe zu lösen; vergl. Volksschule rc. S. 234. Sollte etwa diese Art des Verfahrens weniger bildend seyn, als die zusammensetzende?

Bei dem analytischen Verfahren wird die Gefahr unnöthiger Abschweifung vermieden, und das ist in dem beschränkten Schulunterricht sehr wichtig, weil hier alles daran liegt, auf dem geradesten Wege zum Ziel zu gelangen. Da man es hier mit einem Gegebenen bereits Konstruirten zu thun hat, so kommt man durch die Zerlegung auf allgemeine Resultate und auf diejenige Hauptlehrsätze und Wahrheiten, welche aller Konstruktion zu Grunde liegen. Man lernt mehr als auf dem synthetischen Wege das Wesentliche von dem Unwesentlichen scheiden, und dieses führt dann zu den Mitteln für die möglichste Vereinfachung des Unterrichts.

Aus dieser Erwägung giebt sich nun folgendes Resultat: Nur auf der zweckmäßigen, geschickten Verbindung des synthetischen und analytischen Verfahrens beruht das Wesen des guten Lehrgangs. Der synthetische Lehrgang ist darum vorzugsweise elementarisch, weil er dem Gange der sich entwickelnden Menschennatur angemessen ist; vornehmlich behält er in der Behandlung der formalen Lehrgegenstände und zwar bestimmt auf den unteren Stufen der Entwicklung den Vorrang. In den Realgegenständen und überhaupt dann, wann der Schüler schon Beträchtliches an Stoff gesammelt hat, hat er nichts vor dem analytischen voraus, als in so fern durch ihn der Schüler zu immer größerer Erweiterung seines Vorstellungskreises geführt wird. Beide Arten des Verfahrens müssen in jedem einzelnen Pensum stets wechseln, und sich gegenseitig unterstützen, weil nur auf diese Weise Klarheit und Bestimmtheit der Vorstellungen und richtige

Kenntniß der Sache gewonnen wird. Ihre verhältnißmäßige Anwendung hängt von der Natur des Gegenstandes ab.

184.

Ordnung der Theile des Lehrstoffs; Ruhepunkte; verschiedene Zweige des Lehrgegenstandes.

Ist man nun über den Gang, welchen man in Behandlung eines Lehrfaches nehmen will, mit sich einig, so ordnen sich die Theile des Lehrstoffes nach ihrer natürlichen Reihenfolge, so nämlich, wie sie sich Schritt vor Schritt begründen, voraussetzen oder wenigstens in Rücksicht auf den Gang der innern Thätigkeit des Schülers berühren. Der Zusammenhang der Unterrichtstheile ist daher entweder ein nothwendiger, in dem Wesen des Gegenstandes und in seiner Beziehung zur Entwicklung der kindlichen Seele gegründeter (wie in den mathematischen und in den Gegenständen für die mechanische und Kunstfertigkeit) oder aber er ist nicht streng nothwendig bestimmt, und daher die Ordnung der Theile mehr oder weniger dem Ermessen des Lehrers hingegeben, wie z. B. in der Religion und in der Erzählung, in so fern man dabei die Bildung des religiösen und moralischen Gefühls und nicht eine zusammenhängende Geschichtskenntniß beabsichtigt.

Jeder Gegenstand hat Ruhepunkte. Mit ihnen schließt sich ein Abschnitt, der für sich als ein Ganzes betrachtet werden kann. Von da aus geht die Thätigkeit in ein neues Feld über, das aber auf keinen Fall getrennt und unabhängig von dem früher durchlaufenen ist, sondern sich mehr oder weniger, je nachdem der Gegenstand des Unterrichts ist, an dieses anschließt. Den naturgemäßen Uebergang von einem Feld in das andere zu finden, ist Aufgabe der Elementarmethode. Man sehe 1. Th. S. 266. Ausser diesen Ruhepunkten kann ein Lehrgegenstand

mehrere Zweige haben, wodurch er in andere Gegenstände des Unterrichts eingreift, und damit eine verschiedenartige Thätigkeit in Anspruch nimmt. Dieses stellt sich am anschaulichsten in der Musik dar, in welcher Rhythmus und Ton eine verschiedenartige Thätigkeit fordert. In andern Elementargegenständen ist das zwar nicht ganz eben so, doch kommt auch bei ihnen etwas Verschiedenartiges (z. B. in der Sprache — Wort und Sache) zusammen, und da besonders auf der höchsten Stufe (§. 130.) die Gegenstände in einander eingreifen und sich verbinden, so muß der Lehrgang hierauf beständig Rücksicht nehmen, um die Einheit des Ganzen des Unterrichts zu erhalten, und der besonderen Behandlung des Lehrfaches nicht durch eine widernatürliche Anwendung desselben in einem andern Fache unmethodisch vorzugreifen.

185.

Fortsetzung.

Es bleibt nun strenges Gesetz für die Methode, der Kraft nie mehr zuzumuthen, als sie vermag (§. 112.). Je tiefer aber die Stufe der Entwicklung ist, desto weniger vermag das Kind, Verschiedenartiges in der Vorstellung zusammen zu nehmen. Will man dieß doch thun, so zersplittert man die noch schwache Kraft, treibt sie widernatürlich nach verschiedenen Richtungen hinaus, und bewirkt dadurch nichts anderes, als Oberflächlichkeit des Wissens und des Thuns. Nichts wird dann recht gethan, und die Wirkung des Elementarunterrichts geht ganz oder größtentheils verloren. — Man halte daher die Thätigkeit auf Einem so lange fest, bis diese Thätigkeit an dem Einen zur Fertigkeit geworden, und also gleichsam mechanisch wirkt. So erst kann man auf das zweite Verschiedenartige die Thätigkeit des Schülers mit allem

Nachdrucke hinlenken, und die verschiedenen Theile mit Erfolg verbinden.

Dieses angewendet auf die verschiedenartige Zweige eines und desselben Unterrichtsgegenstandes, läßt von selbst einsehen, daß wenn man methodisch verfahren will, jeder Zweig abgesondert behandelt werden müsse, und daß erst dann eine Verbindung Statt finden dürfe, wenn das Kind wenigstens auf dem Punkt der Verarbeitung, auf welchem es steht, einer solchen kombinirten Thätigkeit fähig ist. Man kann also entweder den einzelnen Zweig ganz durchführen (wie z. B. den Rhythmus ohne alle Anwendung auf Melodie), und dann erst den andern beginnen, — oder man kann sich nach jedem größeren oder kleineren Abschnitt einen Ruhepunkt in dem einen Zweige nehmen, und dann den anderen Zweig zuerst wiederum rein, und dann mit jenem verbindend behandeln, oder man kann endlich beide Zweige in abgesonderten Stunden neben einander hergehen lassen. Jeder dieser Wege ist elementarisch; der Verfasser entscheidet sich nach gemachter praktischer Erfahrung für die zweite und dritte Weise, da sie offenbar dem Veränderung liebenden Sinne der Kinder zusagt, und ein Gefühl der Zweckmäßigkeit und Anwendbarkeit solcher Uebungen hervorbringt, die für sich zu viel Einförmigkeit haben, um das gehörige Interesse zu erregen.

186.

Die Pensen; dreifacher Akt der Thätigkeit bei ihrer Verarbeitung.

Der auf solche Weise gewählte und geordnete Lehrstoff zerfällt in die besonderen Uebungsstücke oder Pensen. Ein jedes solches Pensum steht, wenn es nicht ganz das erste und letzte ist, zwischen dem vorhergegangenen als Fortsetzung, und dem folgenden als Vorbereitung in der Mitte. Durch diese bestimmte Beziehung auf

das Vorhergegangene und Folgende erhält es den elementarischen Werth.

Der Inhalt des Pensums wird entweder dem Schüler vorgeführt, dann ist der erste Akt seiner Thätigkeit das Auffassen des Gegebenen, — oder er wird durch eigene Verarbeitung der im vorigen Pensum enthaltenen Materialien selbst von dem Schüler gefunden, konstruirt, dann ist der erste Akt seiner Thätigkeit das Finden oder Bilden. Beides kann auf dem zusammensetzenden oder auflösenden Wege geschehen. —

Damit ist aber weder ein vollständiges Bild der Sache gewonnen, noch ist das Gewonnene ein völliges Eigenthum der Seele worden. Die Sache ist zwar in die Reihe der Vorstellungen aufgenommen, gefunden, dargestellt, aber wie sie gefunden worden, das ist noch nicht zum völligen Bewußtseyn gekommen. Sie muß erst verglichen, von allen Seiten beleuchtet, und zu dem Ganzen der früher gewonnenen Erkenntniß in das gehörige Verhältniß gesetzt werden. So folgt der zweite Akt der Thätigkeit — die Uebung. Damit schließt sich das Gefundene dem Vorhergehenden an, und wird in Verbindung mit diesem verarbeitet. Der Eindruck der Sache wird durch Einprägung fest, durch allseitige Vergleichung hell, und dasjenige, was zuerst blos ein Produkt ungeübter mühsamer Anstrengung war, ein Produkt leicht wirkender Fertigkeit. War der Lehrgang bei dem Finden zusammensetzend, so muß die Uebung vornemlich den auflösenden Lehrgang befolgen. Ist aber die Wahrheit auf analytischem Wege gefunden worden, so muß in der Uebung vornemlich synthetisch verfahren werden. Diese Uebung ist zunächst eine gebundene und späterhin eine freie Uebung. In der gebundenen Uebung arbeitet der Schüler streng nach dem Buchstaben der gegebenen Form, und nach der Reihenfolge des Gegebenen,

wo es seyn kann, an stehenden Anschauungsmitteln. In der freien Uebung tritt er aus der Reihenfolge der Uebungen heraus, der Lehrer setzt den Gegenstand in jedes beliebige Verhältniß zu irgend einem andern Gegebenen, und erforscht damit, ob der Schüler seiner Sache mächtig sey. Ist er dieses, so hat die Uebung ihr Ziel erreicht, wo nicht, so muß der Schüler wieder so lange zu der gebundenen Uebung zurück, bis er sich der Sache vollkommen bemächtigt hat.

Es folgt nun nur noch der dritte Akt der Thätigkeit — die Anwendung. Hier kömmt Fremdes hinzu, auf welches die Uebung bezogen wird. Sind mehrere Zweige des Lehrgegenstandes zu verbinden, so tritt nunmehr diese Verbindung ein. Verschiedenartiges darf in die Vorstellung aufgenommen werden, weil der Schüler in dem Einzelnen zu einem hinreichenden Grade von Fertigkeit gekommen ist.

Diese drei Akte der methodischen Behandlung

1) des Findens, Auffassens oder Bildens,
2) des Verarbeitens
   a) in bestimmter Ordnung und Aufeinanderfolge der Uebungen,
   b) durch freie Uebung,
3) des Anwendens,

kommen im Unterricht der formalen Gegenstände und namentlich auch im Gesangunterricht nacheinander an die Reihe, und drücken sich auch hier am vollkommensten aus. In den Realgegenständen fällt die Anwendung gewöhnlich mit der Verarbeitung zusammen. In der Religionslehre stellt sich die Anwendung in dem religiösen Lehrsatz dar, welcher aus den gegebenen Beispielen abgezogen wird. Je tiefer die Stufe der Entwicklung ist, desto weniger kann von Anwendung die Rede seyn. Die zwei ersten Operationen spielen daher die Hauptrolle.

Frägt man, welche Kräfte bei diesen Akten der Behandlung vornehmlich in Thätigkeit kommen? — so ist die natürliche Stufenfolge abermal unverkennbar. In dem ersten Akt ist vorzugsweise die Anschauungs- und die Darstellungskraft beschäftigt, insofern der Gegenstand der Anschauung vorliegt, und nicht durch Schlüsse gefunden wird. In dem zweiten Akt und zwar in der gebundenen Uebung wird das Gedächtniß und die Einbildungskraft vorzüglich angestrengt. In der freien Uebung und in der Anwendung des Geübten wird der Verstand selbstthätig. Nehmen wir nun die im 1. Th. §. 66. 67. angegebene Hauptperioden der Entwicklung an, in welchen sich Anschauungskraft, Gedächtniß und Verstand als vorherrschend zeigen, so wissen wir auch, auf welche der obigen Operationen der Lehrer in der geeigneten Alterszeit das meiste Gewicht zu legen habe. So wird dann der Lehrer bis zum Schlusse des achten Jahres auf das Finden, Anschauen und Auffassen das Meiste setzen. Vom achten bis zwölften Jahre wird er sich bei dem blosen Finden und Anschauen durchaus nicht mehr beruhigen, sondern vornemlich durch Uebung einprägen, und durch kräftige Verarbeitung Kraft, Vollständigkeit und Sicherheit in die Vorstellungen zu bringen suchen. Auf der höchsten Elementarstufe des zwölften bis zum vierzehnten Jahres wird der Lehrer, indem er alle Theile seines Unterrichts zu einem Ziele hinlenkt, und den Schüler auf den Eintritt in das praktische Leben vorbereitet, ihm zur verständigen Anwendung des Gelernten und Geübten Anleitung geben.

Dieses wären nun die Grundsätze und Regeln, nach welchen sich der Gang in jedem einzelnen Lehrfach nach der Ordnung aller seiner Theile anlegt. Werfen wir jetzt einen Blick auf die eigenthümliche Anlage unserer öffentlichen Schulen und namentlich der Volksschulen,

so wird sich ergeben, in wie fern ein solcher Lehrgang auch in ihnen anwendbar sey.

187.

Verbindung mehrerer materieller Zwecke.

Zuweilen kann der Lehrer auch mehrere materielle Zwecke zumal erreichen. Der Unterricht in manchen Lehrgegenständen, nemlich solchen, durch welche man gewisse allgemein nöthige (mechanische) Kunstfertigkeiten bewirken will, bedarf eines Stoffes aus andern, vornemlich Realgegenständen, wodurch er erst eigentlich praktisch wird. Eben so kann mancher Unterricht in den Realkenntnissen durch Anwendung gewisser Kunstfertigkeiten an Eindringlichkeit gewinnen. Wenn sich indessen der Lehrer einen solchen doppelten Zweck vorsetzt, so hat er folgendes zu merken:

1) dürfen beide Zwecke nie einander gleich gesetzt, sondern es muß immer einer dem andern untergeordnet werden;
2) der Gang in der Behandlung des Haupt=Gegenstandes darf nie durch besondere Rücksichten auf den Nebenzweck gestört werden *); aber auch

*) Besonders hüte man sich, irgend einen Nebenzweck mit dem Hauptzweck zu verbinden, so lange der Schüler in den ersten Elementen noch nicht fest ist, und die Kraft kaum hinreicht, um nur Eines vollständig und gründlich aufzufassen. So ist es z. B. ganz falsch, wenn man, so lange das Kind noch keine Fertigkeit im Lesen hat, während des Leseunterrichts über den Sinn der Worte viel erklären will, — ob es gleich nothwendig ist, daß das, was gelesen wird, von dem Schüler ohne weitere Erklärung leicht verstanden werde. Ein solches Verfahren ist durchaus unmethodisch, steht der Gründlichkeit entgegen, und weder der eine noch der andere Zweck wird vollständig erreicht. —

3) der Stoff aus dem untergeordneten Gegenstand darf nie blos willkührlich und ausser der Ordnung, in der er selbst in andern Stunden behandelt wird, mit bloßer Rücksicht auf den Hauptzweck gewählt und angewendet werden.

B) Lehrform.

188.

Nothwendigkeit einer zweckmäßigen Lehrform.

Ist der Lehrer über den Gang, nach welchem er den Gegenstand durchführen will, mit sich einig, so wird alles auf die Art ankommen, die er wählt, um die zu suchende Wahrheit zweckmäßig zu entwickeln, und die gefundene — der Seele des Kindes fest und dauernd einzuprägen.

189.

Arten des Vortrags.

Nur auf einem zweifachen Wege können Wahrheiten zur deutlichen Einsicht gebracht, und überhaupt gewisse Kenntnisse mitgetheilt werden, einmal, indem die Sache schlechthin gegeben, oder indem sie aus dem bereits in der Seele vorhandenen entwickelt wird.

Der erste Weg ist dann zu wählen, wenn entweder der nöthige Stoff zur Entwicklung und die nöthige Sprachfertigkeit, um das Gedachte ausdrücken zu können, noch nicht vorhanden ist, der Lehrer also das erste Fundament seines ganzen Unterrichts erst zu legen hat, oder dann, wenn die Kräfte der Seele bereits entwickelt sind, und der Lehrer seinem Schüler die Fähigkeit zutrauen darf, das Vorzutragende ohne weitere Auseinandersetzung richtig aufnehmen, und selbst in sich verarbeiten zu können. Ein solches Verfahren gehört demnach

in die erste und in die letzte Zeit des Unterrichts, und findet in der ersten Elementarschule, so wie im akademischen Hörsaale, seine Anwendung.

Bei der zweiten Art des Vortrags wird die Wahrheit vom Kinde selbst unter Beihülfe des Lehrers gesucht, und die Fertigkeit im Hervorbringen und Bilden durch eigene Versuche von Seiten des Schülers erworben. Dieses geschieht entweder durch Fragen und Antworten in planmäßig fortschreitender Ordnung (katechetisch, sokratisch), oder durch Aufgaben (heuristisch). Diese Art des Vortrags ist die wesentlich bildende darum, weil dabei die Selbstthätigkeit fortwährend unterhalten wird.

190.

Fortsetzung.

Diesem nach unterscheiden wir, außer der allgemeinsten — des bloßen Abfragens, vier Haupt-Lehrformen. Entweder nemlich

1) spricht und zeigt man dem Schüler die Sache vor, läßt ihn das Vorgesprochene nachsprechen und das Vorgezeigte wieder nachzeigen; — wir nennen diese Manier die Manier des Vorsprechens und Vorzeigens; oder
2) man läßt den Schüler die Sache selbst suchen, bilden, zusammensetzen; wir nennen diese Manier die construirende oder heuristische; oder
3) man sucht durch planmäßig geordnete Fragen die Wahrheit zu entwickeln; katechetische Manier; oder endlich
4) man läßt den Schüler blos Zuhörer seyn; akroamatische Lehrform.

191.

a) Lehrform des Vorsprechens und Vorzeigens.

Der erste Unterricht kann nur geben; man muß vor allem den Sinnen vorführen, was angeschaut und empfunden werden soll, ehe man von innen heraus etwas entwickeln kann. Zugleich muß das Kind Sprache erhalten, um alles, was es sieht, denkt und thut, genau mit Worten bezeichnen zu können. Beides zusammen genommen, klare Anschauung und richtiges Benennen des Angeschauten, giebt richtige Einsicht in die Sache, und macht den Eindruck fest und stark. Der Lehrer muß zuerst vorzeigen und vorsprechen, und damit giebt er den ersten nothwendigen Stoff des Unterrichts.

Zum Vorzeigen gebraucht der Lehrer entweder die Sache selbst, oder er bezeichnet sie durch andere künstliche Anschauungsmittel, wenn die in den gewöhnlichen Umgebungen des Kindes befindlichen natürlichen Gegenstände zur vollständigen Reihenfolge des Unterrichts nicht zureichen. — Bei dem Vorzeigen der Gegenstände selbst hat sich der Lehrer eine große Genauigkeit und strenge Beharrlichkeit im Aufzählen aller Merkmale, welche an dem Gegenstande äußerlich bemerkt werden können, zum Gesetz zu machen. Er darf nicht viele Gegenstände auf einmal vor das Auge des Kindes führen, und bälder nicht auf einen andern Gegenstand übergehen, bis der erste nach allen seinen Merkmalen aufgefaßt ist, und somit von jedem andern deutlich unterschieden werden kann. Erst wenn dieses geschehen ist, bringt er einen andern ähnlichen in die Nähe, um beide mit einander vergleichen zu lassen. — Bei dem Gebrauche der einfachen künstlichen Anschauungsmittel, welche der Lehrer blos zur Verdeutlichung einer geistigen Wahrheit benützt, muß er eben so langsam und bedacht-

sam verfahren, damit die Aufmerksamkeit nicht zerstreut, und von dem festen Punkte abgelenkt werde.

Mit dem Vorzeigen ist das Vorsprechen zu verbinden. Alles, was zum Nachsprechen vorgesprochen wird, muß an sich ohne weitere Erklärung verständlich, des Behaltens werth seyn, und in die Reihenfolge des Unterrichts wesentlich gehören. Der Lehrer hat daher bei dem Vorsprechen alle Ausdrücke zu vermeiden, welche Kindern von solchem Alter noch nicht ganz verständlich sind. Ueberdieß sey der Ausdruck klar, bündig, einfach, kurz, ohne überflüssige Worte, rein deutsch, scharf accentuirt und langsam. Die Kinder selbst müssen an ein ganz genaues Nachsprechen dessen, was vorgesprochen wird, gewöhnt werden. — In einer Schule, wo man häufig eine ganze Klasse gleichzeitig das Vorgesagte nachsprechen läßt, wird die gehörige Genauigkeit im Nachsprechen mit Hülfe des Takts bewirkt *). Hiemit wird aber nicht gesagt, daß es der Lehrer bei dem bloßen Nachsprechen dürfe bewenden lassen. Er wird über das Gesprochene immer wieder kurze, einfache Fragen machen, und es durch zweckmäßige Beispiele erläutern.

Ferner, da es bei dieser Manier die Hauptsache ist, daß das Kind selbst spreche, so ist es nicht genug, daß es blos die Worte des Lehrers wiederhole. Es soll mehr sprechen, als der Lehrer. Dieses wird bewirkt durch öfteres Wiederholen des einmal Vorgesprochenen, durch Aufzählen und umständlicheres Beschreiben von äußeren Gegenständen, durch Beweisführung nach einer

*) Der Takt, der Vers, der Reim, kurz alles Rhythmische, äußert eine Gewalt auf das Gemüth, die um so stärker wirkt, je zarter dieses ist. Dem Elementarlehrer ist diese Bemerkung von großer Wichtigkeit.

einmal gegebenen Form. Die Zweckmäßigkeit, ja die Nothwendigkeit des Gebrauchs dieser Lehrform, vornemlich bei den ersten Anfängern, leuchtet von selbst in die Augen.

192.

b) Heuristische Lehrform.

Hier giebt der Lehrer blos das Material und etwa einige Fingerzeige zu seiner Behandlung, und läßt dann den Schüler selbst finden und bilden. Diese Form findet bei Sprachübungen, im Rechnen und bei allem, was in der Form dargestellt werden soll, ihre Anwendung. Sie kann auf doppelte Art gebraucht werden, entweder analytisch, indem man das Gegegebene in seine Bestandtheile auflösen, — oder aber synthetisch (durch Composition, Construktion), indem man aus den gegebenen Bestandtheilen das Ganze zusammensetzen läßt. Sie ist vorzüglich bildend, weil der Schüler hier schlechterdings selbst zu schaffen, und seine ganze Kraft anzustrengen genöthigt wird. Alles, was auf diese Weise gefunden worden, ist des Schülers eigenes Werk und darum viel festeres Eigenthum der Seele, als das, was blos von außen in sie gelegt worden. Das Gefühl, die Sache durch eigene Anstrengung errungen zu haben, wirkt wiederum sehr belebend auf die Thätigkeit zurück. Diese Lehrform ist, wenn nur einmal das erste Element gegeben ist, in jeder Bildungsperiode anwendbar. Der Lehrer merke sich folgende Regeln:

1) er mache seine Aufgaben weder zu leicht, noch zu schwer, er passe sie vielmehr genau dem Grade der vorhandenen Kraft an. Zu leicht ist jede Aufgabe, welche gleichsam spielend, ohne gehörige Anstrengung, gelöst wird, und bei deren Auflösung die zu entwickelnde Kraft nichts wesentliches gewinnt. Zu schwer ist jede Aufgabe, welche im Vorhergehen=

den nicht genugsam begründet ist, und daher nur unvollkommen und auf eine gewisse Art gewaltsam gelöst wird *).

2) Er gebe seine Aufgaben nach einem festen Plan und in einer bestimmten, dem Gegenstande gemäßen Reihenfolge. Namentlich müssen sie im Anfange einen sehr beschränkten Inhalt haben, und immer weiter und allgemeiner werden. Eben so

3) lasse er dem Nachdenken und der Kraft des Schülers freien Spielraum, und hindere diese in ihrer Thätigkeit nicht durch zu enge Formen und durch allzuviele Winke und Andeutungen, durch welche er die Arbeit erleichtern will.

4) Er lasse die Schüler immer genaue Rechenschaft geben von dem, was sie thun sollen, und was und wie sie es gethan haben.

Endlich

5) überlade er zwar die Kinder nicht mit Aufgaben über eine und dieselbe Materie, damit ihnen die Sache selbst nicht langweilig werde; er höre aber so lange damit nicht auf, bis sie die

---

*) Daß der Lehrer hie und da absichtlich, besonders dann, wann sich Spuren ausgezeichneter Fähigkeiten zeigen sollten, Lücken lassen dürfe, um die Kraft auf eine starke Probe zu setzen, wird damit nicht widersprochen. Was kann der Lehrer aber anders damit wollen, als daß der Lehrling suchen müsse, die Lücke auszufüllen, und die ausgelassenen Mittelglieder zu finden, also den lückenlosen Gang selbst herzustellen? In diesem Fall ist aber auch das Gesetz der Lückenlosigkeit nicht aufgehoben. — Es ist übrigens gar nicht nöthig, daß man Lücken läßt, um eine Aufgabe schwieriger zu machen. Nur eine kleine Wendung, die man der Aufgabe giebt, kann die Schwierigkeit sie zu lösen, bedeutend vermehren.

Sache vollkommen inne haben, und das Aufgegebene mit Leichtigkeit produziren können.

193.

c) Katechetische Lehrform.

Eine Wahrheit durch eine geschickt angeordnete, zusammenhängende Reihe von Fragen entwickeln, und auf diese Art eine deutliche Einsicht in die Sache zu bewirken suchen, heißt den Gegenstand katechetisch behandeln.

Aus diesem erhellt schon, daß nicht jedes Fragen und Antworten schon ein Katechisiren ist. Allerdings gehört schon zu einem blos einfachen zweckmäßigen Abfragen Gewandtheit von Seiten des Lehrers, wenn anders dieses Abfragen mehr als ein gewöhnliches Abhören des blos ins Gedächtniß Gefaßten seyn soll. Will man durch die Fragen den Verstand und die Urtheilskraft kräftig anregen, so muß man der Sprache mächtig seyn, der Frage selbst Reiz und Interesse zu geben, und den Punkt richtig zu treffen wissen, um dessen Erörterung es dem Lehrer eigentlich zu thun ist. — Um vieles schwerer muß es seyn, eine Sache, zu der man nicht geradezu hinkommen kann, durch mehrere Mittelglieder und Zwischensätze zu verfolgen, und in völliger Klarheit vor die Seele zu bringen. Die Kunst, gut und zweckmäßig zu katechisiren, ist allerdings eine Kunst, die besondere Anlagen fordert, und zu der man nur durch lange Uebung gelangen kann. Einmal muß der Lehrer seines Gegenstandes vollkommen mächtig seyn, und ihn von allen Seiten und in allen seinen Beziehungen kennen; er muß die kindliche Natur nicht nur im Allgemeinen studirt haben, sondern sich auch in die besonderen Ansichten zu versetzen wissen, in welchen die Sache jedem Einzelnen seiner Schüler erscheint.

Da er nie so genau voraus bestimmen kann, was die Kinder antworten werden, und sich doch jede weitere Frage genau nach der Antwort richten soll, so wird von seiner Seite eine Leichtigkeit des Denkens erfordert, um den Gedanken des Schülers sogleich ergreifen, die gegebene Antwort sogleich benützen, und durch eine schnelle Wendung den in der Antwort sichtbaren Gedankengang auf das vorgesetzte Ziel hinlenken zu können. Hiezu ist aber Sprachfertigkeit nöthig, damit die neue Frage schnell wiederum so gestellt werde, daß die gewünschte Antwort wirklich erfolgen kann. Mit einem Wort, zum vorzüglichen Katecheten werden gründliche Kenntnisse, eine tiefe Einsicht in das Bedürfniß der kindlichen Seele, und ein beweglicher, schnell ergreifender, lebendiger Geist erfordert.

194.

Fortsetzung.

Bei der Anwendung der katechetischen Lehrform wird vorausgesetzt, daß die Sache selbst, wiewohl verschlossen, in der Seele des Lehrlings bereits vorhanden sey, und nur entfaltet und erfragt werden dürfe. Die Zeit, in der mit den Kindern im eigentlichen Sinne katechisirt werden kann, fällt daher über diejenige Altersperiode hinaus, wo das Kind noch den ersten materiellen Stoff zu empfangen, und noch nicht die gehörige Sprachfertigkeit hat, um sich über das, was es weiß, bestimmt und deutlich ausdrücken zu können.

195.

Fortsetzung.

Der Lehrer kann bei dem Katechisiren auf eine doppelte Weise verfahren,

1) einmal, indem er von dem Einfachsten, schon Bekannten ausgeht, bis zu der Wahrheit, die er ent-

wickeln will, stufenweise aufwärts steigt, und so den Satz, die Wahrheit, bilden und finden läßt (synthetisch-katechetische, sokratische Lehrform); und

2) indem er die Wahrheit rein oder in einer Erzählung giebt, das Gegebene in seine Bestandtheile zerlegt, und diese zuerst einzeln, dann in ihrer Verbindung zum Verständniß bringt (analytisch-katechetische Lehrform).

Die erstere ist darum vorzüglich bildend, weil alles von innen heraus geht, kein Mittelglied, ohne daß es der Lehrer selbst fühlt, übersprungen werden kann, und es immer noch in seiner Gewalt ist, wie weit er sein Ziel verfolgen will, wenn er bemerkt, daß der Satz, den er sich zur Entwicklung vorgesetzt hat, vor jetzt der Fassungskraft der Kinder noch nicht angemessen sey. Sie findet da statt, wo dem Lehrer die Anordnung seines Lehrgangs selbst überlassen ist. — Die analytisch-katechetische Manier muß meistens da angewendet werden, wo die zu entwickelnden Sätze in Lehrbüchern, Katechismen ꝛc. vorgeschrieben, und diese in den Händen der Kinder sind, oder wo die Katechese am Faden einer Geschichte fortläuft.

196.

Fortsetzung.

Der Katechet lasse sich durch folgende einfache Regeln leiten:

1) Alle Fragen müssen auf das Ziel der Katechisation in geordneter Folge berechnet seyn. Man vermeide daher alle Fragen, welche die Aufmerksamkeit von der Hauptsache ableiten, also alle zweckwidrige Fragen.

2) Diejenige Katechisation ist die beste, welche auf dem kürzesten Wege zum Ziele führt. Der Katechet hole daher nicht zu weit aus, um seine Sache deut-

lich zu machen, wenn sie an sich schon in der Nähe liegt *). Durch ein zu ängstliches Streben, etwas mit recht vielen Worten deutlich zu machen, macht man häufig die Sache erst undeutlich.

3) In einer guten Katechisation muß sich die Frage immer fest an die vorangegangene Antwort knüpfen, und, in steter Beziehung auf das vorgesetzte Ziel, gleichsam nothwendig aus ihr hervorgehen. Nur wenn der Katechet bemerkt, daß er auf dem eingeleiteten Wege nicht zu seinem Ziel kommt, oder daß es noch an irgend einem Vorbegriffe fehlt, der zur völligen Verdeutlichung der Sache nöthig ist, darf er auf einmal abbrechen, und einen neuen Weg beginnen.

4) Der Inhalt der Fragen sey nicht zu trocken (zu abstrakt, zu allgemein). Der Katechet gehe überall ins Besondere, Einzelne, und mache seinen Unterricht durch Beispiele aus dem, was dem kindlichen Sinne nahe liegt, lebendig. Jede Katechisation muß das Interesse des Schülers fortwährend erhalten, und die Aufmerksamkeit spannen. Das ist aber nur auf die obengenannte Weise möglich.

Jeder Katechet muß wollen, daß der Schüler gerade die Antwort gebe, die er sich selbst als die rich-

---

*) Auf diesen Abweg kommt man gar leicht, wenn man die Manier des Sokrates, der oft vom ganz fremdartig Scheinenden ansgieng, etwas pedantisch nachahmen will. Man gefällt sich in solchen Fragen, welche überraschen sollen, und in welchen Witz und Scharfsinn oft eine glänzende Rolle spielen. Auch ist nicht zu läugnen, daß, wenn die Sache nicht zu künstlich angelegt, und das zur Verdeutlichung beigebrachte Bild nicht zu gesucht ist, solche Fragen oft eine überraschend schnelle und gute Wirkung hervorbringen. Allein es gehört viele natürliche Geschicklichkeit und ein kindlich einfaches Gemüth dazu, wenn der Versuch nicht mißglücken soll.

tige denkt *). Will er dieses, so muß die Frage

5) den Vorkenntnissen und der Fähigkeit des Schülers angemessen,

6) so genau bestimmt,

7) ohne bildliche, unverständliche Ausdrücke so faßlich und einfach, und

8) so kurz als möglich seyn.

9) Durch jede Frage soll die innere Kraft des Schülers in Bewegung und Thätigkeit gesetzt werden. Jene muß daher so gestellt seyn, daß nicht blos ein träges Ja oder Nein darauf folgen kann. Sind solche Fragen mitunter unvermeidlich, so sollen doch die Kinder daran gewöhnt werden, die Antwort vollständig mit dem in der Frage vorgekommenen Ausdruck bejahend oder verneinend zu geben.

10) Erfolgt auf eine Frage keine Antwort, und es ist nicht sichtbar Trägheit oder Mangel an Aufmerksamkeit die Ursache dieses Schweigens, so suche der Lehrer die Schuld zuerst in seiner Frage, und stelle oder kleide sie auf andere Weise **).

---

*) Nicht wörtlich so, aber doch dem Sinne nach. „Vielen „Katecheten liegt oft unendlich mehr an einem Wort, als „an der Erklärung des Begriffs, und sie verwerfen oft „die besten Antworten, so bald sie in andern, dem Kinde „weit natürlicheren, Worten ausgesprochen sind.“ Niem. Grundſ. 3. Th. S. 473. — Uebrigens bleibt es wahr; eine Katechisation, welche gerade so gehalten würde, wie sie der Lehrer in Frag und Antwort niedergeschrieben hatte, würde — vorausgesetzt, daß der Inhalt zweckmäßig wäre, und die Antworten nicht blos in Ja und Nein bestünden, den tiefen Kenner des kindlichen Gemüths und den ausgemachten Katecheten verrathen.

**) Die Lehrform des Vorsprechens und Nachsprechens arbeitet der katechetischen Lehrform trefflich vor, denn sie gewöhnt die Kinder zum Sprechen. Aus Kindern, welche

11) Sanft verweisender Ernst leite den Lehrer, wenn eine unrichtige Antwort die Folge von Unachtsamkeit oder Trägheit ist, und ruhige Besonnenheit in der Wendung des Gesprächs, wenn des Lehrers unbestimmte Frage die unrichtige Antwort veranlaßt hat, damit im letztern Fall der Glaube des Schülers an die Geschicklichkeit des Lehrers nicht geschwächt werde.

12) Ist die Antwort nicht ganz richtig, aber auch nicht ganz unrichtig, so frage man weiter so, daß der Schüler das Unrichtige und Unvollständige in seiner Antwort selbst fühlen und finden muß, und dadurch in den Stand gesetzt wird, das zur Bestimmtheit und Vollständigkeit Fehlende selbst zu ergänzen. Keineswegs aber lasse sich der Lehrer durch solche unrichtige Antworten zu Digressionen von der Hauptsache verleiten.

13) Seine ganze Behandlung sey so, daß alle Schüchternheit und Blödigkeit von Seiten der Kinder entfernt wird.

197.

Fortsetzung.

Unstreitig behauptet die katechetische Lehrform den ersten Rang unter allen Formen des Unterrichts, nicht nur, weil sie die meiste Geschicklichkeit von Seiten des Lehrers fordert, sondern auch darum, weil gerade die wichtigsten, geistigsten Wahrheiten nur auf diesem Wege

---

in dieser letztern Hinsicht vernachläßigt worden sind, ist oft schlechterdings nichts mehr als ein bloßes Ja oder Nein herauszubringen; sie sind von Frühem an für den bessern katechetischen Unterricht verdorben. Man kann es den Lehrern nicht stark genug zurufen: „Gebt euren Schülern „vor Allem Sprache, denn das Wort weckt den „Gedanken, und macht ihn erst lebendig!“

aus dem Innern des Kindes sich entwickeln lassen. Wir haben oben nur die allgemeinsten Regeln und Grundsätze angeben können. Das Weitere bleibt dem Studium ausführlicher katechetischer Lehrbücher, die der Lehrer benützen wird, um sich eine umfassendere Einsicht in die Katechetik als Wissenschaft und Kunst zu erwerben. Wir empfehlen hier dem Schullehrer nur einige der einfachsten und faßlichsten Lehrbücher, nemlich:

Wolfrath, Versuch eines Lehrbuchs der Katechetik. Lemgo, 1807. — Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Katechetik. Neustadt, 1817. — Millers Anweisung zur Katechisirkunst. Leipzig, 1778. — Müller, Lehrbuch der Katechetik. Altona, 1816. — Carstensen, Handbuch der Katechetik. Altona, 1821. — Thierbach, Handbuch der Katechetik. Erfurt, 1822.

198.

Fortsetzung.

Allein das emsigste Studium der katechetischen Lehrbücher macht den Katecheten noch nicht. Nur auf dem Wege des Versuchs und der fortgesetzten Uebung kann man sich die in so vieler Hinsicht schwere Kunst zu eigen machen. Man kann einmal nie ein guter Katechet werden, wenn man sich nicht 1) an ein richtiges geordnetes Denken gewöhnt hat. Jeder Katechisation muß ein regelmäßiger Plan, nach welchem die Sache entwickelt werden soll, zu Grunde liegen, und dieser Plan muß stetig und ohne Lücke verfolgt werden; ein Gedanke muß aus dem andern herausgehen, und den folgenden regelmäßig begründen. Ohne eine solche streng fortgehende, bis zum Ziel fortgesetzte Gedankenreihe taugt keine Katechisation etwas; das unzusammenhängende Verfahren könnte höchstens ein gemeines Abfragen, kein Katechisiren genannt werden.

Aber auch der gründliche Denker giebt noch keinen guten Katecheten ab, wenn er 2) die Sprache vernachläßigt, sich nicht den gehörigen Sprachvorrath und

keine Leichtigkeit im Ausdruck des Gedachten verschafft hat. Man muß, wie schon oben gesagt worden, im Stande seyn, seine Fragen leicht und zwanglos, und dabei deutlich und bestimmt zu formiren, und auf mehrfache Weise einzuleiten. Dazu gelangt man durch häufige Uebungen im Ausdruck, durch gründliches Studium der Muttersprache, durch Lesung guter, vorzüglicher Muster im deutschen Styl. Ehe man zum wirklichen Katechisiren übergeht, übe man sich im Fragen überhaupt, gebe sich Mühe, jede Frage auf mehrfache und besonders interessante, den Geist aufregende Weise auszudrücken. Zu solchen Uebungen giebt jeder Unterricht, was für einen Gegenstand er auch haben mag, Veranlassung. Hat man sich dann eine Fertigkeit im zweckmäßigen, einfachen Fragen erworben, dann gehe man stufenweise auf solche Entwicklungen über, welche vorbereitende Fragen bedürfen, um zur Hauptsache zu kommen. 3) Die meisten eigentlichen Katechisationen sind religiösen und moralischen Inhalts, und das ist natürlich; denn die Religion, als der höchste, geistigste Gegenstand, ist es ja gerade, die ihre Quelle rein im Innern hat, und wobei immer das ganze Gemüth in Anspruch genommen wird. Richtige Religionsbegriffe, Kenntniß der religiösen Lehren in ihrem Zusammenhange, und Einsicht in die Art, wie sich das Göttliche im Menschen, vorzüglich im Kinde offenbart, ist schlechterdings unentbehrlich, wenn man ein guter Katechet seyn will. Diese Kenntnisse und Einsichten suche man sich daher vorher zu verschaffen, ehe man anfängt, über religiöse Gegenstände zu katechisiren. Denn Behandlung des Göttlichen aufs Gerathewohl ist eine grobe Sünde, weil man dann in Gefahr ist, das einfache kindliche Gemüth eher zu verwirren, als es sicher zu leiten.

4) Zu den ersten Uebungen im Katechisiren nehme man historische Gegenstände. Ueber das Geschichtliche läßt sich natürlich viel leichter katechisiren, als über einen kurzen Satz, zu dessen fortgehender Behandlung man sich den Plan selbst entwerfen muß. Man ist vor jeder Abirrung vom Zwecke sicher, da man nur dem Faden der Geschichte folgen darf. Ueberdieß bedarf es keiner schweren Definitionen und Erklärungen bei einem Gegenstande, der aus dem Leben genommen ist. Von da aus schreite man zur katechetischen Erklärung von Liederversen, die wiederum viel leichter, als allgemeine moralische oder religiöse Sätze zu behandeln sind. Erst wenn man hierin gehörig geübt ist, gehe man zum Schwereren, zur Behandlung abstrakter Sätze über.

5) Man katechisire niemals, ohne sich pünktlich vorbereitet zu haben. Ohne eine solche Vorbereitung wird man nie gegen Fehler in der Behandlung sicher seyn. Bei der Vorbereitung gehe man zuerst darauf aus, sich selbst eine möglichst vollständige Einsicht in das zu behandelnde Pensum zu verschaffen. Man theile vordersamst den gegebenen Abschnitt in die einzelnen Wahrheiten, die darin liegen, zergliedere das Gegebene grammatisch, hebe die schwierigeren Worte und Redensarten aus, und erkläre sie sich selbst genau. Dann entwerfe man den ganzen Gang der Katechisation, merke sich den Zusammenhang, in welchem die einzelnen Theile zu einander und zum Ganzen stehen müssen, und ordne sie auf diese Weise. Erst wenn dieses geschehen ist, formire man die Fragen, welche man machen will, mit genauer Hinsicht auf die Antworten, welche die Kinder muthmaßlich geben werden. Die Katechisation, so gehalten, wird nun dem Lehrer selbst interessant; er bekommt Antworten, auf die er nicht gerechnet hatte, und

muß Fragen machen, auf die er sich nicht vorbereiten konnte. So lernt er immer mehr in der Seele der Kinder lesen, erhält immer mehr Leichtigkeit durch jede Wendung, die er seinen Fragen zu geben genöthigt wird, und bildet sich durch Erfahrung immer mehr zum praktischen Katecheten.

6) In diesem Streben unterstützt ihn das fleißige, anhaltende Studium guter Katechisationen, an denen wir nicht eben Mangel haben. Da, an diesen Mustern bildet sich der Katechet erst aus, da lernt er erst, wie er seine Fragen richtig stellen, ordnen und untereinander verbinden muß, da fühlt er erst die ganze Schönheit und den hohen Werth einer guten Katechisation. Zwar läßt sich vielleicht in seinem Kreise nicht alles so sagen und darstellen, wie er es dort findet, allein er sieht doch daraus, wie er das Ganze anordnen muß, und wird sich dann leicht nach den Fähigkeiten und Vorkenntnissen seiner Schüler zu richten wissen. Theils als Musterkatechisationen, theils als sehr brauchbare Hülfsmittel für die Entwerfung und Stellung der katechetischen Fragen, sind zu empfehlen:

Dolz, katechetische Unterredungen über religiöse Gegenstände. 4 Samml. Leipzig, 1816. — Ebendesselben, neue Katechisationen über religiöse Gegenstände. 6 Samml. Leipz., 1818. — Ebendesselben, katechetische Jugendbelehrungen über moralisch religiöse Wahrheiten. 5 Thle. Leipzig, 1805. — Kunowsky, Versuch einer faßlichen Darstellung aller Glaubens- und Sittenlehren nach Sokratischer Methode. 1. Th. Breslau, 1809. — Dinter, Unterredungen über die zwei ersten Hauptstücke des lutherischen Katechismus. 9 Th. Neustadt, 1819 — 23. — Ebendesselben, Unterredungen über die vier letzten Hauptstücke des lutherischen Katechismus, Gebet, Taufe, Beichte und Abendmahl. Neustadt, 1816. — Nebe, biblisch katechetisches Handbuch für Schullehrer, oder vollständiger Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre. 2 Th. Halle, 1820. —

Hesse, Katechisationen über sittlich religiöse Wahrheiten. 2 Bdchen. Leipzig, 1820. — Schlez, Katechisationen über die wichtigsten Angelegenheiten des Verstandes und Herzens. (Des Handbuchs für Volksschullehrer 1. B.) Gießen, 1815. Snell katechetisch praktisches Handbuch über den Katechismus der christlichen Lehre. 2 B. Gießen, 1802. — Treumann, biblische Katechisationen. Berlin, 1799. Einzelne treffliche Katechisationen finden sich in pädagogischen Zeitschriften.

199.

d) Akroamatische Lehrform.

Bei der Anwendung dieser Lehrform wird vorausgesetzt, daß der Schüler bereits fähig sey, seine Aufmerksamkeit auf einer zusammenhängenden Rede festzuhalten. Diese Fähigkeit darf jedoch bei Elementarschülern nur in einem sehr geringen Grade vorausgesetzt werden. Herrschende Lehrform kann diese Form daher im Elementarunterricht nie werden, und darf nur in Verbindung mit andern Lehrformen, besonders der katechetischen, hie und da angewendet werden. Vorzüglich läßt sie ein solcher Gegenstand zu, der schon an sich anziehend ist, und die Aufmerksamkeit von selbst festhält. Diese Eigenschaft hat die Geschichte. Nur wenn der Lehrer etwas das Kind Interessirendes erzählt, kann er auf eine ungetheilte Aufmerksamkeit rechnen, wiewohl er auch da zur Prüfung, ob das Erzählte gefaßt worden, wieder abfragen, und dasselbe nacherzählen lassen muß.

Diese Lehrform wird aber auch da mit Nutzen angewendet werden, wo der Lehrer eine schon entwickelte Wahrheit durch seinen eigenen Vortrag, durch einen ernsten, feierlichen, oder auch rührenden, sanften Ausdruck, recht eindringlich machen, und dem Gefühle seines Schülers nahe bringen will. Diese Form ist darum theils am Anfange, theils am Ende der Stunde von Wirkung.

200.

Fortsetzung.

Bei jedem Vortrag dieser Art merke der Lehrer Folgendes:

Er befleißige sich einer guten, richtigen, dem Gegenstande angemessenen, aber durchaus nicht affectirten Deklamation. Er vermeide alle widrige oder theatralische Gestikulationen. Er spreche mit der gehörigen fühlbaren Wärme, damit der Schüler gleichsam mit Gewalt zu ihm und zu der Sache, die er vorträgt, hingezogen werde. Er sey dabei kurz, aber kräftig, und lasse einen solchen Vortrag nie zu lange dauern, sondern gehe bald wieder zu einer andern Lehrform über.

C. Lehrton.

201.

Wichtigkeit.

Der beste Lehrgang und die zweckmäßigste Lehrform reichen noch nicht hin, den Unterricht recht nützlich und eindringlich zu machen, wenn der Lehrer unfähig ist, seinen Unterricht durch sein persönliches Benehmen zu beleben. Die Art, wie der Lehrer unter seinen Schülern auftritt, und sein Ansehen als Lehrer und Erzieher zu behaupten weiß, die Stimmung des Gemüths, welche er in seinen ganzen Vortrag überträgt, das ganze persönliche Benehmen, wodurch er die Herzen der Kinder an sich fesselt, der Ton seiner Stimme, in der es sich offenbart, daß ihm die Sache, die er betreibt, eine wahre Angelegenheit des Herzens sey, die ganze Kraft und Lebendigkeit in seinem Thun und Wirken, — alle diese Eigenthümlichkeiten seines Wesens und seiner Behandlung be=

seelen und beleben erst alles, was er thut. Die Erfahrung bestätigt es augenscheinlich, daß man den besten und geordnetsten Lehrgang befolgen, alle Treue in seinem Unterricht beweisen, und mit der gewissenhaftesten Sorgfalt die besten Mittel des Unterrichts benützen könne, ohne bedeutende Früchte seines Lehrens zu sehen. Im Gegentheil findet man Lehrer, die in Absicht auf Fähigkeiten und Kenntnisse weit hinter andern zurück sind, sich nie über das Gewöhnliche und Gewohnte erhoben haben, und in anderer Hinsicht nichts weniger als eine musterhafte Methode haben, und die doch nach Verhältniß außerordentlich viel leisten. Die Ursache dieser Erscheinung kann nur in der Persönlichkeit des Lehrers gesucht werden, der schon durch seinen Lehrton bewirkt, was ein anderer mit allem Aufwand von Kenntnissen und von Mühe keineswegs vermag. Das wird nun freilich den Werth der übrigen Theile einer guten Methode nicht in Schatten stellen, denn was würde ein solcher Mann nicht erst leisten, wenn er, ausgerüstet mit den nöthigen Kenntnissen, eingeweiht in die bessere Art zu lehren, mit Emsigkeit und Eifer im Kreise der Kleinen wirkte! Aber es zeigt doch, daß die besten Methoden im Unterricht, was den Erfolg anbelangt, nur sehr unsichere Resultate geben, wenn der Lehrer selbst nicht die persönlichen, natürlichen oder erworbenen, Eigenschaften besitzt, um sein Werk zu beleben, und gleichsam den Mechanismus zum Organismus zu erheben.

202.

Uebersicht dessen, was zu einem guten Lehrton gehört.

Wollen wir alles kurz zusammenfassen, was zum guten Lehrton gehört, so ist es 1) fühlbare Wärme für die Sache, die man vorträgt, 2) eine rege

Lebendigkeit im Vortrag selbst, 3) ein würdevolles, festes, sicheres Benehmen, und 4) eine im Ernst, wie in der Freundlichkeit sich aussprechende Milde und Liebe.

203.

a) Wärme für die Sache, welche man vorträgt.

Nur was vom Herzen kommt, findet wieder den Weg zum Herzen. Gilt diese Wahrheit in allen Lebensverhältnissen, überall, wo der Geist zum Geiste spricht, so gilt sie vornemlich in der Pädagogik, dann, wenn man zum zarten kindlichen Gemüthe spricht. Was mit hohem Interesse für die Sache gethan und gelehrt wird, das kann nicht ohne Eindruck auf die zarten Seelen bleiben. Wirkungen, wie sie die natürliche Liebe für eine Sache erzeugt, vermag keine künstliche Wärme hervorzutreiben. Man kann das menschliche Herz für Augenblicke täuschen, man kann ihm etwas für ächtes Geld geben, was doch nur falsche Münze ist. Aber in die Länge geht das nicht, und wenn man täglich um einander ist, so läßt sich die Sprache des Herzens bald von der kalten Deklamation des Verstandes unterscheiden. Der wahre Enthusiasmus für eine heilige, edle, ehrwürdige Sache theilt sich mit, und dem Herzen der Kinder sicherer, als jedem andern, und die versteckte Kälte wird empfunden, vom Gemüth der Kinder stärker, als von jedem andern. Darum glaube der Deklamator nicht, daß er dem unschuldigen, für jeden Hauch empfindlichen Kinderherzen einen Dunst vormachen könne, ohne daß dieser, wenn gleich nicht als solcher erkannt, doch erkältend auf das Kinderherz und auf die ganze Thätigkeit der kindlichen Seele wirke. Oft will uns nichts gelingen, wir sehen überall nur Unaufmerksamkeit und Mangel der Theilnahme an unserem Unterricht, und gehen unzufrieden hinweg, und wissen nicht,

wo es fehlt, bis wir unsere eigene Zerstreuung, unseren Mangel an ungetheilter Aufmerksamkeit, unsere widrige Stimmung, die der vollen Liebe für die zu behandelnde Sache in den Weg tritt, das heißt, unsern momentanen Mangel an Interesse für unsern Gegenstand, merken. Und in der andern Stunde ist alles recht, alles, was wir sagen, ergreift, belebt, erhebt, und nicht selten dankt uns eine Thräne im Auge der Kinder, und belohnt uns überschwänglich für alle Mühe und Sorgfalt. Fühlen wir da nicht die Macht des Herzens, das rein und ungetheilt zum Herzen spricht.

204.

b) Lebendigkeit im Lehren.

Lebendig muß jeder Vortrag seyn, wenn er auch den Schüler in Leben und Thätigkeit setzen soll. Diese Regsamkeit und Munterkeit ist zwar da, wo sie in hohem Grade vorhanden ist, ein vorzügliches Geschenk der Natur, das sich der Mensch nicht selber geben kann. Indessen ist sie doch in gewissem Grade überall, wo Interesse für die Sache ist. Die wahre Lebhaftigkeit äußert sich nicht im Gestikuliren, Schreien, Schnellreden und Vielwortemachen, vielmehr in dem schnellen, scharfen Umherblick, in dem Bemerken aller Umstände, welche dem Unterricht förderlich oder nachtheilig seyn können, in der Thätigkeit, das Fehlende überall und ohne Verzug zu ergänzen, in dem leichten Uebergehen von einem Gegenstande zum andern, wo mehrere Klassen zugleich, oder mehrere an Kenntnissen und Fähigkeiten ungleiche Zöglinge auf verschiedene Weise zu beschäftigen sind, in der Leichtigkeit, sich in die Lage und Denkweise der Kinder zu versetzen, und in einem angemessenen Ausdruck der Sprache, wodurch der Lehrer allem, was er sagt, Leben und Nachdruck zu geben weiß.

205.

c) Lehrerwürde und Festigkeit.

Der Lehrer erhalte sich überall in seiner Lehrerwürde. Soll im Unterricht etwas ersprießliches geleistet werden, so muß den Schüler alles, was vom Lehrer kommt, schon darum interessiren, weil es von ihm kommt. Das wird aber nur dann der Fall seyn, wenn er nicht nur durch seinen Charakter und seine Kenntnisse, sondern auch durch die Art, wie er unter ihnen auftritt, ihre Achtung zu gewinnen weiß. Macht der Lehrer seinen Unterricht zur Posse, giebt er im Lehren selbst Schwächen und Blößen, die auch ein Kind fühlt, weiß er sich überhaupt nicht das gehörige Ansehen als Lehrer zu geben, wie mag er auf einen guten Erfolg seines Unterrichts zählen? Er vermeide daher alles Unanständige, Gemeine, Seichte, Pöbelhafte in seinem Vortrag; ein ruhiger, fester, entscheidender Ton gebe seinen Worten Kraft, freilich aber nur dann, wenn er seiner Sache gewiß ist, denn eine größere Blöße kann er nicht wohl geben, als wenn er dasjenige wiederum zurücknehmen muß, was er als so entschieden gewiß ausgesprochen hatte. Sicherheit und Bestimmtheit im ganzen Thun ohne Anmaaßung und Prahlerei erhalten vornemlich dem Lehrer sein Ansehen unter Kindern, welche bei dem Mangel eigener Einsicht in dem Wort des Lehrers, schon in so fern Er es ausgesprochen hat, eine sichere Gewährleistung der Wahrheit haben müssen. Er streite mit niemand über irgend einen Lehrgegenstand vor den Ohren der Kinder, um so weniger, je jünger diese sind. Ist er Schullehrer, so vermeide er allen Zank mit rohen Eltern, die etwa in die Schule kommen möchten, um mit ihm über irgend etwas zu rechten. Ueberhaupt leide er solche Störungen nicht. Er setze aber auch die Eltern nie vor den Kindern herab, denn wenn einmal das Ver-

trauen der Kinder in ihre Eltern durch seine Schuld fällt, wer ist ihm Bürge, daß er sein eigenes Ansehen bei den Kindern erhalten werde? Das leidet nur dann eine Ausnahme, wenn die Eltern wirklich gewissenlos handeln, und der Lehrer fürchten muß, das Gift möchte sich auch seinen Schülern mittheilen. Er thue nie etwas im Zorn und in der Uebereilung, sondern suche sich in allen Dingen die ruhige Gegenwart des Geistes zu erhalten.

206.

d) Lehrermilde.

Alles ist daran gelegen, daß das Lernen dem Kinde eine angenehme Gewohnheit, eine sich selbst belohnende Beschäftigung werde. Dieses ist aber nicht möglich, wenn der Geist niedergedrückt, und in sklavischen Fesseln gehalten wird; nur wenn er in rege Freiheit gesetzt ist, wird das Lernen zur Freude. Despotismus, rauhes Schelten und Poltern, harte Strafmittel können wohl das bereits verdorbene, verhärtete Kind einigermaaßen in Ordnung bringen, und hie und da auch einige scheinbare Früchte erzwingen; Erzieherin und wahre Lehrerin kann nur die Liebe seyn, die sich freilich nicht blos in freundlichen Blicken und Worten, sondern auch in verweisendem Ernste offenbart. Sie ergreift das Herz, setzt und erhält den kindlichen Geist in Freiheit, öffnet das Gemüth der sanften Lehre, und lehrt das Aufgegebene gerne und viel leichter thun, als irgend die Härte erzwingen kann. Darum blicke Liebe auch durch bei allem, was der Lehrer lehrt, denn sie nur erweckt jenes Zutrauen, jene Freimüthigkeit, die dem Unterricht so günstig ist. Sie leite alle seine Beobachtungen an dem Kinderherzen, so wird er den wissentlich begangenen Fehler von dem unabsichtlichen, den herrschenden Leichtsinn von einer augenblicklichen Nachläßigkeit und Achtlosigkeit

sorgsam unterscheiden, und wenn er dann strafen muß, wird er durch Einen strafenden Blick bei dem Kinde viel mehr ausrichten, als der Schul=Despot mit dem ganzen Apparat von körperlichen Strafmitteln nicht auszurichten vermag.

D. Lehrmittel.

207.

Zweck derselben.

Außer einem wohlgelegenen und für die Zwecke des Unterrichts wohleingerichteten Zimmer bedarf der Lehrer noch mancherlei Hülfsmittel, theils zu seiner eigenen Belehrung und zur Fixirung seiner Gedankenreihe, theils um seinen Gegenstand zu veranschaulichen, zu verdeutlichen, überhaupt um seinen Schülern das Auffassen und Einprägen der Sache zu erleichtern. Die letzteren Hülfsmittel sind von doppelter Art; entweder sind es solche, die in den Händen aller Schüler sind, oder solche, welche allgemein sind, und gemeinschaftlich von den Kindern benützt werden.

208.

Hülfsmittel für den Lehrer.

Was die nothwendigen Lehrbücher betrifft, welche dem Lehrer selbst nicht nur als Leitfaden des Unterrichts, sondern auch überhaupt als Hülfsmittel dienen, seinen Unterricht immer zweckmäßiger und nützlicher zu machen, so zerstreue man sich doch ja nicht in zu Vielerlei. Hat man ein gutes Lehrbuch gewählt, so bleibe man strenge bei demselben, es wäre dann, daß die Umstände oder wirkliche Fehler in einem sonst guten und zweckmäßigen Buche Abänderungen schlechterdings nöthig machen. Das stete Abspringen von einem Lehrbuch zum

andern muß nothwendig den Lehrgang stören, und muß alles unsicher machen. Andere Hülfsbücher, welche blos dazu dienen sollen, dem Lehrer manche noch dunkle Begriffe zu erklären, oder ihm weitern Stoff zu einer vollständigen Auseinandersetzung seines Gegenstandes zu geben, müssen mit großer Sorgfalt benützt werden. Nur gar zu leicht ist es geschehen, daß man durch solche Erläuterungen aus andern Büchern verführt wird, entweder seinem vorgesetzten Ziele überhaupt untreu zu werden, oder doch wenigstens über die Gebühr aus- und abzuschweifen. So gut und nothwendig es ist, daß der Lehrer Belesenheit habe, und überall an den Ideen und Erfahrungen anderer seine eigenen Erfahrungen und Kenntnisse berichtige, auch sich aus guten Schriften einen Reichthum von Materialien sammle, so hat er sich doch sehr zu hüten, daß er nicht durch den Wunsch, alles zu benützen, sich seinen einmal festgesetzten Lehrgang stören lasse. Es giebt Lehrer, welche nie fertig werden können, theils weil sie sich wirklich einen großen Reichthum von guten Materialien gesammelt haben, theils aber auch, weil sie nicht recht wissen, oder vielmehr sich es nicht immer gegenwärtig erhalten, was sie dann eigentlich wollen. Sie sind voll guten Willens, alles zu geben und alles zu sagen, was nur immer über eine Sache zu geben und zu sagen ist. Alles, was sie da oder dort über ihren Gegenstand hören, oder in Büchern finden, ergreift sie, und das wollen sie dann im Unterricht sogleich anbringen. Ist nun ihre Beurtheilungskraft nicht scharf genug, um einzusehen, was dahin oder dorthin gehört, oder haben sie ihr Ziel nicht scharf genug ins Auge gefaßt, so setzen sie das Gehörte oder Gelesene gewöhnlich an die unrechte Stelle, oder überladen den Unterricht mit Dingen, die, strenge genommen, nicht hieher gehören, und auf jeden Fall dem Schüler die klare und ein-

fache Ansicht des Hauptgegenstandes erschweren. Wie gesagt, traut man sich nicht die nöthige Gewalt über sich selbst zu, um einen guten, da oder dort vorgefundenen Gedanken, so gut er auch an sich seyn mag, sogleich verwerfen zu können, wenn er nicht zur Sache gehört, so sey man ja vorsichtig im Gebrauche von Hülfsmitteln und besonders solcher, die durch die Neuheit der Gedanken reizen und die Phantasie über ihre Schranken hinaus führen.

Der Lehrer docire in der Regel ohne Buch. Bei dem Lesen, Uebersetzen ꝛc. hat er sich während der Lektion blos an das Elementarbuch zu halten, welches in den Händen aller Schüler ist. Einmal wird ein Unterricht, bei welchem man vorerst in's Buch sehen muß, um zu wissen, was man jetzt eben vortragen soll, nie so lebendig seyn, und also auch nie den Eindruck machen, wie ein freier Vortrag; und dann wird man die Antworten der Kinder nie so benützen können, wie man sollte, wenn man erst das Buch fragen muß, ob das Kind so oder anders hätte antworten sollen. Ein solcher Vortrag ist und bleibt ein aus tausend Bruchstücken zusammengesetztes Ding, in welches nie ein wahrer Zusammenhang kommt, so schön auch im Buche alles mag geordnet seyn. Dazu gehört dann aber freilich, daß der Lehrer seiner Sache bereits mächtig sey, und sich nicht erst in der Stunde bei einem Andern Raths erholen dürfe. Hülfsmittel sollen daher, wenn man sie braucht, vorher zur Vorbereitung, aber nie während des Unterrichts benützt werden.

209.

Hülfsmittel für die Kinder.

Die Lehrmittel, welche in den Händen aller Kinder seyn sollen, (wie ABC= und Lese=Bücher, Katechismen, Schreibmaterialien u. s. w.) sollen sich immer auf

das Nothwendige beschränken, und also so wenig als möglich vervielfältigt werden. Was den ersten Unterricht betrifft, so bedenke man, daß das Kind den ersten Stoff mehr in der Außenwelt und in sich selbst, als in Büchern, finden soll. Ein zu früher Hang zum Lesen ist der wahren Bildung ganz und gar nicht günstig; das Buch, in welchem die Kinder lesen, mag seyn, welches es will. Das Meiste verstehen sie noch nicht recht, und so gewöhnt sich der Geist nach und nach an das Unverständliche ohne ein Streben, sich die Sache verständlich zu machen. Was sie aber in Büchern verstehen können, könnte ihnen doch noch weit besser und klarer gesagt werden. Schon aus dieser Rücksicht, mancher anderen nicht zu gedenken, soll man mit Lesebüchern, die den Kindern in die Hände gebracht werden sollen, sparsam seyn. Das non multa, sed multum bleibt ewig eine goldene Regel, die nicht genug beherzigt werden kann, und darum richte man auch die Aufmerksamkeit auf Weniges, aber auf das Wenige desto schärfer, so wird der Sinn nicht zerstreut, der ganze Unterricht wird gründlich, und was auf diese Weise gelernt und gelesen wird, kann um so sicherer ein festes Eigenthum der Seele werden.

210.

Fortsetzung.

Unter die allgemeinen Lehrmittel gehören Tafeln, Tabellen u. s. w. Diese seyen einfach und dem Zweck angemessen. Sie müssen das, was in ihnen gefunden werden soll, so klar als möglich, und ohne Aufwand von Kunst darstellen. Tabellen sollen eine leichte und anschauliche Uebersicht der Sache gewähren. Das Künstliche, Verwickelte in solchen Anschauungsmitteln lenkt die Aufmerksamkeit ab, und schwächt den Eindruck mehr, als es ihn verstärkt.

Es ist nur ein kurzer Umriß der Unterrichtslehre, welcher hier gegeben ist, und der dem Folgenden zu einer sicheren Grundlage dienen soll. Von den Modifikationen, unter welchen die obigen Grundsätze auf den Schulunterricht anzuwenden sind, wird weiterhin die Rede seyn. Kann sich der Lehrer von der Richtigkeit der gegebenen Ansicht überzeugen, so ist es vor allem nöthig, sich ganz und ungetheilt in sie hinein zu versetzen, und sich vorerst nicht durch andere Ansichten zerstreuen zu lassen. Erst, wenn man sich das Gegebene ganz zu eigen gemacht hat, wende man sich zu dem Studium anderer, mehr oder weniger abweichender Theorien des Unterrichts, untersuche und vergleiche, und gebe dann dem Besseren Raum. Und so lese man dann auch über jeden einzelnen Theil der Unterrichtslehre das in andern Schriften vorkommende Ausführlichere nach.

Außer den S. 83 und 84 genannten allgemeinen Schriften über Erziehung und Unterricht sind noch einige andere nachträglich zu nennen, welche theils den obengenannten zur Erläuterung dienen, theils die Methode des Unterrichts zum Gegenstande haben:

Türk, Briefe aus München-Buchsee über Pestalozzi und seine Bildungsmethode. 2 Bände. Leipzig, 1806.

Johannsen, Kritik der Pestal. Erziehungs- und Unterrichtsmethode. Jena, 1804.

Gruner, Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt. Frankf., 1806.

d'Autel, Prüfung des Werthes der Pestalozzischen Methode. Stuttgart, 1810.

Niethammer, der Streit des Philantropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit. Jena, 1806.

Bruchstücke zur Menschen- und Erziehungskunde; religiösen Inhalts. 12 Hefte. Frankfurt, 1811 — 1816.

Wilmsen, die Unterrichtskunst. Berlin, 1815.

Eine Auswahl derjenigen Schriften, welche sich bestimmt auf den Unterricht in der Schule beziehen, wird im zweiten Theile ihre Stelle finden.

Ende des ersten Theiles.

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Denzel, Bernhard Gottlieb,

Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für Volksschullehrer

Bd.: 1

Stuttgart 1825

Paed.th. 960-1/2
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10762562-0